د. على السيد سليمان
جامعة القاهرة

سيكولوجية النمو والنمو النفسى

٢٠٠٢-٢٠٠٣

د. علي السيد سليمان
جامعة القاهرة

سيكولوچية النمو والنمو النفسى

الطبعة الثانية

٢٠٠٢ - ٢٠٠٣

بسم الله الرحمن الرحيم

وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ

صدق الله العظيم

سورة يوسف الآية (٧٦)

مقدمة

كلمة لابد منها

تبدأ الحياة عند كل كائن حى على نحو بعينة تتجسد عليه ثم تأخذ فى المضى صعوداً يضطرد فى مسار بعينة إلى قمة بعينها . هناك تمضى الحياة مستوية أن جاز التعبير حيناً من الوقت يطول ثم يقصر ثم تأتى مرحلة الإنحدار فتأخذ فى الإنزلاق شياً فشيئا حتى تتهاوى فى النهاية الأمر عند السفح

تلك سنة الحياة شروق يبلغ بالنماء حد المساء يتبعه غروب يسلم إلى نهاية الحياة ولا يختلف هذا كثيراً عما قال به فرويد فى حديثه عن غرائز الموت ومبدأ إجبار التكرار .

وإذا كان النمو أو الإرتقاء يفيد على وجه التحديد هذه المراحل من الحياة التى يضطرد فيها التصاعد حتى يبلغ بها أكتمال النضج إلى القمة ، فإن المألوف إن ينسحب مفهوم النمو أو الإرتقاء على الحياه كلها منذ أشراقها بل وقبيل هذه الإشراقة حتى ينسدل بالموت ستار النهاية ومن هنا فإن النمو يتضح معناه وتستبين طبيعته إذا ما تبينا تلك المبادئ أو تلك القوانين التى تلخصها فى ثلاث نقاط رئيسية هى :

١ ـ النمو هو الحياة ومن ثم فمنطقه هو منطق الحياة الذى يستند فى صميمه إلى الديالتيكية أو الجدلية من حيث هى مفهوم فلسفى محدد . وجدليه الحياة لا تكاد تختلف فى كثير عن مفهوم الدينامية كما رايناه فى علم النفس . فالحياة بحسب هذا المفهوم الديالكتيكى تتخلى فى صراع الاضداد أو المتناقضات وليس الموجود الحقيقى غير تتابع من النقيضين : اللاوجود والموجود ، معنى هذا أن الموجود الحقيقى ما هو الإنتاج من شئ آخر يمضى فى سبيله إلى النماء فالمراهقة على سبيل المثال هى طفولة تمضى إلى الغروب والاقول ورشد تلوح فى الافق تباشير شروقه .

هذا بالاضافه إلى أن جدلية الحياة ترسم مساراً بعينه لتطور الحياة . فالشئ يلد نقيضة وينشأ الصراع بين النقيضين ليتمخض عن ائتلاف جديد لا يلبث أن يلد نقيضه فائتلاف جديد وهكذا فى غير توقف . يتضح ذلك أيضاً فى المراهقه حين يمضى الكائن من تبعية تجاه والديه إلى أستقلالية تحاول وضع الوالدين فى تبعية بالنسبة إليه وذلك قبل أن يتيح النضج للكائن أن يبلغ التبعية المتبادلة والانفتاح المتبادل تلك هى جدلية الحياة فى تطورها حيث نلتقى فى سيكولوجية النمو ببعض أنعكاساتها فليس النمو مجرد عملية هدم وبناء بل هو أيضاً فى نفس الوقت سلسلة تتابع حلقاتها من التغييرات الكمية التى تظل غير محسوسة حتى تبلغ حدا بعينه تتحقق فيه الطفره باستحالة التغييرات الكميه المتراكمة إلى تغير كيفى جذرى تماماً كما تمضى حرارة الماء فى الأرتفاع حتى يأتى وقت يستحيل الماء فيه إلى بخار . مثل هذه النظره ربما تصدق بوضوح على المراهقة حيث يعيشها الكائن فى العاده ضرباً من الميلاد الوجودى لكيان فى مواجهة ماضيه والاخرين من حوله .

وخلاصة القول هو أن النمو عملية بنائيه هدمية فى نفس الوقت وهوأيضاً عملية كمية كيفية فى الوقت نفسه تتابع التغييرات الكمية بناء أو هدماً حتى يأتى وقت تبلغ فيه حد الطفره الكيفية . ولكن ليس معنى هذا أن تكون تلك التغييرات المتلاحقة فى هدمها وبنائها وما تبلغ إليه من طفرة كيفية شيئاً من عمل الصدفة وكيفما أتفق بل هى على العكس من ذلك تتبع مساراً بعينه يمضى بالحياة قدماً فى طريق التمايز المضطرد ، ويمضى بالحياة من كيانها الاجمالى إلى كيانها المفصل ففى مجال الحركة البدنية للطفل فعلاً تكون العضلات الكبيرة سابقة فى عملها على العضلات الدقيقة وفى مجال اللغة تسبق الصرخات التعبيرية ظهور الكلمات الأولى هذه التى لا تلبث أن تتحول شيئاً فشيا من التعميم إلى التخصيص وكذلك الحال فى مجال الانفعالات والأستعدادات العقلية فطريق النمو يمضى بالحياة من اللا تمايز إلى التمايز ومن الاجمالى إلى المفصل .

٢ ـ صحيح أن النمو عملية متصلة تتبع مساراً معيناً ولكن معدل النمو يتباين من مرحلة إلى مرحله وفى المرحله الواحده من جانب إلى جانب تبايناً يعكس التأثيرات البيئية وينطوى فى كل حالة على خصائص فردية مميزه .

وحسبنا هنا أن نضيف بأن القول بإتصال النمو ليس غير القول بإتصال الحياة وإستحالتها على التوقف مما يعبر عن الديناميه فى مفهومها البسيط هذا إلى أن عملية النمو إذ تتخذ أنتظاماً بعينه وتتبع مساراً بعينه لا تختلف فى ذلك عن سائر الجشطلتات الزمنية فبداية الميلاد تنطوى على أنتظام بعينه يتجه بها فى مسار بعينه إلى نهاية بعينها .

ولكن عملية النمو لا تمضى من حيث هى كذلك بنفس الايقاع فى جميع مراحلها . ففى مرحلة المهد يكون إيقاع النمو سريعا فى جميع مراحلها . ففى مرحله المهد يكون ايقاع النمو سريعا ثم يبطئ بعد ذلك ليعود من جديد فى البلوغ فى صوره طفره هائله بل واكثر من ذلك اننا حين نتناول مرحله بعينها فاننا نتبين بشكل واضح وجود أختلاف فى ايقاع النمو بين جنبات هذه المرحله الواحده فالجانب الحركى البدنى والجانب الانفعالى والجانب الاجتماعى والجانب اللغوى والعقلى لا يكون لها نفس الايقاع فى النمو . ففى مرحله المهد يحتل ايقاع النمو الحركى البدنى مكان الصداره بينما يمثل النمو الانفعالى أوضح المظاهر على الاطلاق فى مرحله الحضانه واذ يتراجع الجانبان البدنى والانفعالى إلى الخلف مع مرحله الكون ، فان الجوانب الاجتماعيه والعقليه تقفز إلى الصداره وبديهى ان عمليه النمو هذه فى كل مرحله من مراحلها بل وفى كل لحظه من لحظاتها تشير إلى النضج والتعلم فى نفس الوقت . فالنمو من ناحية يشير إلى النضج من حيث هو وراثة وفطره وجبله فى المكونات العضويه والغذائية بحيث تتابع هذه المراحل ولكن

ليس معنى هذا ان العوامل البيئيه لا تتدخل فكل امكانيات النضج تتطلب تأثيرات بيئيه كي تتحقق وتبرز إلى الواقع ذلك هو ما نعبر عنه فى سيكلوجيه التعلم حين نقرر بأن ما من نضج الا ويحتاج إلى شئ من التعلم ، أى إلى شئ من تدخل مواقف تأثيرات البيئه ، فالنمو فى ايه لحظه من اللحظات انما هو نتاج النضج والتعلم معا ونتاج الوراثه والبيئه .

ومن هنا فان عمليه النمو تجمع فى كل حاله من الحالات طابع التأثيرات البيئيه وطابع الصفات الوراثية .

ولكن عمليه النمو وان كانت نتاجا للنضج والتعلم معا فان هذا النتاج يتخذ على الرغم من وحده التأثيرات البيئيه والاسريه صوره فريده خاصه فى كل حاله من الحالات بحيث يمكن القول بأن عمليه النمو هى فى نفس الوقت نمطيه وفريده .

٣ ـ واخيرا فان النمو عمليه تتكامل فيها جميع الجوانب وتتبادل التأثيرات كوحده كليه حاليه فهى من ناحية تدخل ضمن البيئه المحيطه ومن ناحيه أخرى تتدرج داخل الاطار الزمنى بابعاده الماضيه والمقبله .

ان النمو عمليه كليه حالية بمعنى أن جميع العوامل الحالية القائمة تتبادل التأثير والفاعلية فى بيئتها فعوامل الوراثه والبيئه تتفاعل فيما بينها ضمن الجانب البدنى ولكن هذا الجانب البدنى لا يتوقف عند التفاعل مع سائر الجوانب الآخرى من انفعاليه والعقلية واجتماعية بل يمتد به هذا التفاعل إلى عوامل الماضى وتطلعات المستقبل . وإذا كنا نتحدث عن الجوانب الوجدانية وعقليه فما تلك الا وسيله نصطنعها لاغراض الدراسه بينما لا يكون لها وجود فى واقع الأمر ، انها ليست غير زوايا للرؤيا بالنسبه إلى الوحده الواقعيه الواحده .

وقد تنبهت التربيه إلى هذا الطابع الكلى لعمليه النمو فتوقفت عن برامجها المعزوله عن بعد ولم تعد هناك مثلا برامج لتطوير الجانب البدنى فقط أو الاجتماعى فقط وانما تعمل التربيه على تنميه كل الجوانب المختلفه للنمو للفرد فى نفس الوقت . ففى الالعاب الرياضيه على سبيل المثال تتضح الامكانيات لتنميه الجانب الاجتماعى من تعاون فى ألعاب الفريق إلى التنافس الفردى أو الجماعى مما يدخل ايضا فى نطاق المشاعر الوجدانيه ويعمل فى نفس الوقت على تطوير الاستعدادات العقليه .

ومن ناحيه اخرى فان عمليه النمو كما رأينا تمثل وحده كليه زمنيه ولا يعنى هذا ان عمليّه النمو فى لحظه من لحظاتها تمثل تلك النقطه التى تنتمى إلى تطور طويل فى الماضى بل يعنى أيضا أن عمليه النمو تتجه إلى أهداف بعينها فى المستقبل وهكذا يتكامل ماضى الفرد وما يتطلع اليه فى مستقبله ضمن محاولاتنا لفهم حاضره .

وأرجوا أن يجد القارئ العزيز سواء كان من لأمهاتٍ والأباء أو الدارسين أو المعلمين الفائدة المرجوه .

والله الموفق

أ.د. على سليمان

جامعة القاهرة

الباب الأول

اهمية دراسة النمو

تساعد دراسه النمو الاباء والامهات على رعايه الطفل سواء فى دور الحضانه أو مؤسسات رعاية كما تساعد المعلمين بالمدارس الابتدائيه والاعداديه والثانويه على أداء رسالتهم على أكمل وجه فى ضوء معرفتهم لطبيعة المتعلم .

ودراسة النمو تفيد هؤلاء جميعا فى معرفه خصائص النمو فى كل مرحله حتى يتمكنوا من فهم الاطفال الذين يتعاملون معهم .

ويمكن تحديد اهميه دراسه النمو فى النقاط الاتيه :

١ ـ من الناحيه النظريه :

تفيد دراسه النمو فى معرفه الطبيعه الانسانيه وفهمها فهما افضل ويساعد على دراسه ومعرفه العلاقه بين الانسان والبيئه ، هذا وتفيد دراسه النمو ايضا فى تحديد معايير النمو فى كافه مظاهره وذلك باستخدام القياس النفسى والعقلى الذى يقوم اساسا على استخدام الاختبارات الموضوعيه المقننه التى يمكن بواسطتها تحديد كل من :

* معايير النمو الجسمى .
* معيير النمو العقلى .
* معايير النمو الانفعالى .
* معايير النمو الاجتماعى .

وبتحديد المعايير المطابقه فى سنى العمر المختلفه يمكن مقارنته نمو أى طفل فى ضرئها ، وتحديد ما اذا كان نمو هذا الطفل يسير بمعدله الطبيعى فى النواحى الجسميه والعقليه والانفعاليه والاجتماعيه ـ أو أن هناك تأخر فى نموه من أى ناحيه من هذه النواحى .

٢ـ من الناحيه التطبيقيه :

تفيد دراسه النمو المهتمين بدراسه الاطفال ورعايتهم وكذلك ابائهم وامهاتهم فيما يأتى :

أ ـ توجيه الاطفال والمراهقين ، ويتم عن طريق معرفه معدل نمو الاطفال فى الجوانب المختلفه نحو المهنه أو الدراسه الملائمه لمستوى نضج الطفل الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى حتى لا يواجه هذا الطفل احباطات نتيجة فشله فى اداء العمل ، أو فى النجاح فى الدراسه اذاكانت غير ملائمه لنموه الجسمى أو العقلى أولا تتفق مع ميوله واتجاهاته .

ب ـ قياس مظاهر النمو المختلفه بمقاييس علمية :

وهنا تجدر الاشاره إلى أن دراسه النمو وتحديد معاييره جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا قد ساعد الباحثين فى مجال القياس النفسى على أن يصمموا المقاييس النفسية الملائمه لكل ناحية من نواحى النمو فى كل مرحله من مراحله وتساعد هذه المقاييس فى معرفه ما اذا كان هناك شذوذاً ما فى أى من النواحى عن المعيار العادى وذلك فى ضوء الثقافه السائده فى المجتمع .

٣ ـ بالنسبه للمدرسين :

تساعد دراسه النمو المدرسين بدور الحضانه والمدارس الابتدائيه والاعداديه والثانويه :

أ ـ فى معرفه خصائص نمو الاطفال والعوامل التى تؤثر فى اساليب سلوكهم وطرق توافقاتهم مع البيئه ويساعد ذلك فى بناء المناهج وطرق ـ التدريس واعداد الوسائل التعليميه الملائمه التى تساعد على تحقيق أهداف التربيه .

ب ـ على فهم النمو العقلى ونمو الذكاء والقدرات الخاصه والاستعدادات وانماط التفكير المختلفه وكذلك التذكر والتخيل والتحصيل المدرسى ، ويؤدى ذلك إلى أن يتبع المعلم أفضل الطرق التربويه التى تناسب مرحله النمو ومستوى النضج فى التدريس والتعليم فى معرفة الفروق الفرديه بين التلاميذ فى ضوء دراسه خلفياتهم قبل الالتحاق بالمدرسه ، ويفيد ذلك فى طرق التدريس وكذلك فى اعداد الكتب وتصميم المقررات والمناهج الدراسيه وكذلك فى تفسير سلوك هؤلاء التلاميذ والعمل على تعديله إذا تطلب الأمر ذلك .

الفصل الأول

النمو والعوامل المؤثره فيه

مبـادئ النمـو :

يخضع النمو لعدة مبادئ اساسيه ، ودراسه هذه المبادئ هامه بالنسبة للأباء والمربين حتى يسهل عليهم التعاون مع الاتجاه الطبيعى للنمو بدلا من العمل فى اتجاه مضاد له . وتفيد دراسه هذه المبادئ فى عمليه التربيه وتوجيه السلوك والتنبؤ به كما تفيد فى العلاج والارشاد النفسى . وفيما يلى عرض موجز لهذه المبادئ العامه .

١ ـ النمو يسير فى مراحل :

ان عمليه النمو هى عمليه متصله لأن حياه الفرد تكون وحده واحده الا أن هذا النمو يمكن أن يقسم إلى مراحل ، يتميز كل منها بخصائص وسمات واضحه ، وحيث ان هذه المراحل متداخله فانه من الصعب تحديد بدايه ونهايه كل مرحله ، ولكن الفروق بين المراحل المتتاليه تكون واضحه اذا قارنا بين منتصف كل مرحله والمرحله السابقه والمراحله اللاحقه ، وعموما فان كل مرحله من مراحل النمو لها خصائصها الخاصة فلا يمكن ان نتعامل مع الطفل على انه رجل صغير كما لا يمكن التعامل مع الرجل على أنه طفل كبير فلكل سيكولوجيته الخاصه التى تميزه عن الآخر .

٢ ـ سرعة النمو ليست مطرده :

معدلات النمو تختلف من مرحله إلى مرحله أخرى فمرحله ما قبل الميلاد تتميز بأعلى معدلات النمو وتبطئ سرعه النمو بعد الميلاد إلا أنها تظل سريعه فى مرحلتى الرضاعه والطفوله المبكره . ثم تبطئ أكثر فى سنوات العمر التاليه ثم تستقر سرعة النمو نسبياً فى الطفوله الوسطى والمتأخره، أى أن معدلات النمو ليست

واحده فى جميع المراحل ، هذا بالاضافه معدل النمو إلى أن معدلالنمو يختلف فى الفرد نفسه فى النواحى المختلفه للنمو .

٣ ـ لكل مرحله من مراحل النمو مظاهر وسمات مميزه لها :

ونستفيد من ذلك في تحديد معايير النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعىَ ، وهو يربط بين كل من سيكولوجيه النمو والصحه النفسيه والعلاج النفسى والتوجيه والارشاد النفسى . وتعتبر هذه المعايير مرجعا ينسب اليه سلوك الفرد وتحسب بالنسبه له نسب النمو المختلفه .

$$\text{فمثلا نسبه الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

ويحسب العمر العقلى للأطفال بمتوسط اداء جميع الأطفال فى سن معينه فى أختبارات الذكاء .

٤ ـ النمو عمليه مستمره :

النمو عمليه مستمره منذ بدء الحمل حتى بلوغ تمام النضج وكل مرحله من مراحل النمو تتوقف على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها ، ويوجد نمو كامن ونمو ظاهر ونمو بطئ ونمو سريع إلى أن يكتمل النضج .

هذا النمو المستمر يشمل التغييرات الكميه أى الزياده فى الوزن والحجم والتغيرات الكيفيه أى العضويه والوظيفيه .

٥ ـ الفرد ينمو نموا داخليا كليا :

ينمو الفرد من الداخل وليس من الخارج ويستجيب ككائن كلى ومصدر النمو هو الفرد نفسه وسلوك الانسان ليس امرا بسيطا يسهل عزله ودراسته .

أى أن الفرد ينمو ككل فى مظهره الخارجى العام ، وينمو داخليا تبعا لنمو اعضائه المختلفه .

٦ ـ النمو يتأثر بالظروف الداخليه والخارجيه :

يتأثر النمو بظروف داخليه وهى الظروف الوراثيه التى تحدد مظاهر النمو الجسمى والعقلى ويتحكم فى هذه العملية أفرازات الغدد المختلفة فنقص أفرازات الغدة الدرقية كما تعلم قد يؤدى إلى الضعف العقلى . والظروف الخارجية التى تؤثر فى النمو هى الظروف البيئية مثل التغذية والمناخ والنشاط العقلى الذى يتاح للطفل وإساليب التربية والثقافة .

٧ ـ المظاهر المختلفة للنمو تسير بسرعات مختلفة :

يختلف معدل النمو من مظهر إلى آخر من مظاهر النمو ولا تنمو جميع الاعضاء بسرعة واحدة فالجمجمة تنمو سريعاً فى مرحلة ما قبل الميلاد ثم تقل هذه السرعة بعد الميلاد ، والمخ يصل إلى حجمه الطبيعى ما بين سن ٦ ـ ٨ سنوات بينما يظل نمو أعضاء التناسل بطيئا طول فترة الطفولة .

٨ ـ النمو يسير من العام إلى الخاص :

يسير النمو من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء فيستجيب الفرد فى بادئ الأمر استجابة عامه ثم تتخصص هذه الأستجابة وتصبح أكثر دقة ، فالطفل لكى يصل إلى شئ يأكله فإنه يتحرك بكل جسمه فى بادئ الامر ، ثم باليدين ثم بيد واحدة وهكذا .

٩ ـ يمكن التنبؤ بالاتجاه العام للنمو :

من أهم أهداف دراسة علم النفس التنبؤ بالسلوك وأمكانية ضبطه والتحكم فيه فإذا تساوت الظروف الاخرى فانه من الممكن عن طريق الملاحظة الدقيقة

والتشخيص ، التنبؤ بالخطوط العريضة لاتجاه النمو وتستخدم فى سبيل ذلك الاختبارات والمقاييس النفسية المقننه معايير النمو المختلفة لكل مراحل النمو المختلفة .

١٠ـ النمو عملية معقده وجميع مظاهره متداخلة :

نمو الانسان عام ومعقد والمظاهر الجزئية فيه متداخله ومرتبطه فلا يمكن فهم أى مظهر من مظاهر النمو إلا عن طريق دراسته فى علاقاته مع المظاهر الأخرى . فالنمو الأنفعالى مثلاً يرتبط أرتباطاً وثيقاً بالنمو العقلى والجسمى والأجتماعى١٥ فإذا تساوت الظروف الأخرى فان الطفل الذى يتجاوز نمو ه الأنفعالى المتوسط العام يميل إلى أن يكون كذلك من حيث النمو الجسمى والعقلى والأجتماعى وعلى ذلك فإننا يجب أن ننظر إلى الفرد على أنه جزء لا يتجزء وإن الفصل فى مظاهر نموه لا يتم إلا لأغراض الدراسة فقط .

١١ـ الفروق الفردية فى النمو :

يختلف نمو الافراد من حيث الكم ويتوزع الافراد من حيث مظاهر النمو المختلفة توزيعاً إعتداليا فالأغلبية تنتشر حول المتوسط ويعتبرون عاديين أما الذين يوجودون فى الاطراف سواء بالزيادة أو النقصان فيعتبرون شواذ .

وعموماً فإن مواعيد النمو تختلف من فرد إلى آخر ، كما أن معدل النمو يختلف من طفل إلى آخر ، كما يختلف الاولاد عن البنات فيما يتعلق بمعدل النمو ، فالنسبة للوزن مثلاً نلاحظ أن الاولاد يتفوقون على البنات فى سرعة النمو فى السنوات الأولى من العمر ، أما خلال السنوات الأولى من المرحلة الأبتدائية فيكون هناك تشابه فى الوزن بين الجنسين ثم يزداد وزن البنات عن البنين فيما بين التاسعة والرابعة عشر كما آن الفروق الفردية بين أبناء أطفال الجنس الواحد تكون واضحة فى كل مظهر من مظاهر النمو المختلفة .

١٢ ـ يسير النمو فى إتجاهات محددة تتمثل فى :

أ ـ الاتجاه من الرأس إلى القدم

ب ـ الاتجاه من الوسط إلى الأطراف

جـ ـ الاتجاه من العام إلى الخاص

العوامل التى تؤثر فى النمو :

هناك عوامل عديدة تؤثر فى النمو الطبيعى للطفل ، بعض هذه العوامل ترجع إلى أنواع بيئيه ويرجع البعض الاخر إلى أنواع وراثية عضوية ويمكن تلخيص أهم هذه العوامل فيما فيما يلى :

١ ـ العوامل البيئيه :

تؤثر العوامل البيئيه تأثير بالغا فى النمو الطبيعى للطفل فالغذاء مثلاً يساعده على النمو وبناء خلايا جسمه المختلفه ويمده بالطاقة التى تساعد على القيام بنواحى النشاط المختلفة . كما أن البيئه الاجتماعية الثقافية تؤثر على الفرد بسبب أتصال أمور حياته بالمحيطين به مثل أبويه وأخوته ثم زملائه فى الدراسة ورفاقه . كما أن التعليم المدرسى الذى يقود نمو الطفل ويوجهه لتحقيق غاياته فى النمو الطبيعى يستمد أهدافه من أهداف المجتمع الذى يعيش فيه الطفل .

ومن العوامل البيئية الهامة التى تؤثر فى نمو الطفل ما يلى :

١ ـ الغذاء والحالة الصحيه العامة .

٢ ـ المستوى الأجتماعى والثقافى للأسره .

٣ ـ علاقة الطفل باسرته كما تتمثل فى اشباعاته الجسمية والنفسية

٤ ـ ترتيب الطفل بين أخواته

٥ ـ علاقة الطفل بالثقافة السائدة فى بيئته .

٦ ـ أعمار الوالدين .

٧ ـ التعلم الذى يتعرض له .

٢ ـ العوامل الوراثية والعضوية :

الوراثه هى التى تنقل الصفات الجسمية إلى الفرد من والديه وأجداده وسلالته التى أنحدر منها وتؤثر العوامل الوراثية تأثير بالغاً فى التكوين العضوى للفرد ووظائف بعض أعضائه الداخلية وخاصة الغدد الصماء التى تفرز هرمونات تؤثر فى جميع مظاهر النمو المختلفةومن العوامل الوراثية والعضوية التى تؤثر فى نمو الطفل مايلى :

١ ـ العوامل التى تؤثر فى ناقلات الوراثة (الچينات) .

٢ ـ ناقلات الوراثة السائدة والمتنحية .

٣ ـ الغدد .

١) الغدد القنوية
- أ) الغدد الدمعية
- ب) الغدد العرقيه

٢) الغدد الصماء

(أ) الغده الصنوبوريه .

(ب) الغده الدرقية .

(جـ) جارات الغده الدرقية .

(د) التيموسية .

(هـ) الغده الكظرية .

(و) الغده التناسيلية .

وعند تناول هذه العوامل بشئ من التفصيل فستتضح لنا أهمية كل عامل من هذه العوامل ومدى تأثيره فى النمو الطبيعى للطفل .

اولاً : العوامل البيئية :

تسهم البيئة فى تشكيل شخصية الطفل النامى وذلك لأنها تشمل جميع النواحى المادية والثقافية كما تحدد أنماط سلوك الطفل تجاه مواقف الحياة وتؤثر البيئة بدرجة كبيرة فى النمو المعرفى والأنفعالى والأجتماعى للأطفال ، وكلما كانت البيئة صالحة ومزودة بالأمكانيات كلما ساعد ذلك على أضطراد النمو فى الاتجاه المرغوب فيه من النواحى الجسمية المعرفيه والانفعالية والاجتماعية ومن العوامل البيئية ما يلى :

١ ـ الغـــذاء :

يساعد الغذاء على نمو الفرد رببناء خلايا جسمه وتعويض خلاياه التالفه وأعطاء الجسم الطاقة اللازمة له .

ويؤدى نقص الغذاء إلى تأخير النمو وقد يؤدى إلى امراض خاصة مثل لين العظام والعشى الليلى بالإضافة إلى أنه يقلل من مقاومة الفرد للأمراض .

أما سوء التغذية فقد يؤدى إلى نفس نتائج النقص فى الغذاء وينتشر كل من نقص وسوء التغذية فى المجتمعات المتخلفة وفى فترات الحروب ويؤثر إلى حد كبير فى قدرات الأفراد التحصيلية والأدائية .

هذا وتتأثر شهيه الفرد للغذاء بالنوحى الانفعاليه كما تؤثر الأنفعالات فى عملية هضم الطعام فتعطل إلى حد كبير معدل إنتقال الغذاء فى الجسم ومدى تمثيله وبالتالى على إستفادة الجسم من الغذاء ويؤدى الافراط فى الغذاء إلى نتائج ضاره بالجسم لا تقل خطورة عن تلك التى يؤدى إليها كل من نقص وسوء التغذية .

٢ ـ المستوى الاجتماعى والثقافى للأسرة :

يؤثر المستوى الأجتماعى والثقافى للآسرة فى نمو الطفل . إذ أن الأسرة ذات المستوى الأجتماعى والثقافى المرتفع يكون لديها الوعى الصحى والغذائى الذى يساعد الطفل على الحصول على كل أحتياجات جسمه ويساعد على تحقيق مطالب النمو المتكامل له .

أما أنخفاض المستوى الأجتماعى والثقافى للاسرة يكسب هذة الأسرة عادت غذلئية سيئة فلا يكون فيها أهتمام بالبروتين الحيوانى وبالفيتامينات اللازمة لنمو الجسم ويكون الأهتمام منصباً على النشويات فالأمكانيات العادية وحدها بدون وعى صحى ووعى غذائى لا تساعد على تحقيق النمو المتكامل للطفل والملاحظ أن كثيراً من أمراض سوء التغذية خصوصاً نقص البروتين تنتشر فى الأوساط الأجتماعية المنخفضة أكثر منها فى المستويات الأجتماعية والثقافية المرتفعة

٣ ـ علاقة الطفل باسرته :

تبدأ حياة الطفل بعلاقة عضوية تربطه بامه تقوم على اشباع حاجاته الأولية كالطعام والشراب والنوم والراحة ويصاحب هذه العلاقة أشباعات نفسية كالامن والمحبة ، ثم تتطور كل منها إلى علاقات أساسية تربط الطفل بابويه وبأخوته ثم

ينشئ الطفل علاقات تصل بينه وبين زملائه وأصداقائه تساعده على الأتصال بالمجتمع الذى يعيش فيه ومن الملاحظ أن علاقة الطفل بأبويه وبأخويه تترك أثرها فى حياته نظراً لأن الاسرة هى الخلية الاجتماعية الأولى التى ترعى الفرد وهى تشتمل على أقوى المؤثرات التى تواجه نمو الطفل هذا بالإضافة إلى أن فترة طفولة الأنسان تعتبر من أطول فترات الطفولة لأى كائن من الكائنات مما يزيد من أهمية تأثير الأسرة على النمو الطبيعى للطفل .

٤ ـ ترتيب الطفل الميلادى بين اخوته :

يتأثر نمو الطفل بترتيبه الميلادى فى الأسرة ، وبذلك تختلف سرعة نمو الطفل الأول عن سرعة نمو أخوته الآخرين ، ذلك لان الأطفال الذين يولودون بعده ، يقلدونه بالأضافة إلى خبرة الأم الكتبسه من تربية الطفل الأول والملاحظ أن النمو اللغوى يعتمد أساساً على تقليد الأطفال الصغار لاخوتهم الكبار وذويهم .

٥ ـ علاقة الطفل بالثقافة :

يتأثر الطفل بالثقافة التى تهيمن على حياة الأسرة فيأخذ منها العادات والتقاليد ومعايير الأخلاق والأساطير والخرافات .

وكما أن الفرد يتأثر بثقافة المجتمع فأنه يؤثر أيضاً فيها وعلى هذا فالثقافة هى نتائج تفاعل المجتمع وأفراده .

ومن المعروف أيضاً أن العادات الغذائية والصحية تؤثر تأثيراً بالغاً فى نمو الطفل .

٦ ـ اعمار الوالدين :

يتأثر نمو الطفل باعمار الوالدين وخاصة عمر الأم فإذا كانت الأم فى مقتبل حياتها وخالية من الأمراض فإن أطفالها يكونون أصحاء كما أن نموهم يكون طبيعياً

أما إذا كانت الأم فى عمر متقدم فإن حالتها الصحية تتأثر ويتأثر تبعاً لذلك الطفل بل ويدعى بعض العلماء أن الأطفال الذين يولدون من زوجين فى سن الشباب يعيشون أطوال الاطفال الذين يولدون من زوجين يقتربان من سن الشيخوخة .

٧ـ التعليم الذى يتعرض له الطفل :

يقصد بالتعليم ذلك التعديل الذى يحدث فى السلوك وحيث أننا نعلم أن الأطفال يتعلمون الجديد من السلوك بصفة دائمة لذلك فإن عملية التعلم تتضمن الخبرات الجديدة التى يتدرب عليها الطفل وتجعله يقوم بالنشاط الذى قد ينتج عنه أكتساب العمليات المعرفية كالتخيل والتذكر والإدراك والتفكير كما يصاحب ذلك أكتساب الطفل للاتجاهات والقيم وتساعد مهارات التدريب فى نمو وتشكيل شخصيته ، وتلعب التربية دوراً هاماً فى هذا المجال .

ثانيا : العوامل الوراثية والعضوية :

للوراثة دور هام فى معرفة خصائص النمو منذ اللحظة التى يتم فيها الأخصاب إذ أن الخلية الواحدة التى تبدأ بها الحياة تحمل ٢٣ زوجاً من الكرومزومات مقسم إلى عدد كبير من المورثات (الچينات) وهى التى تميز كل فرد عن الآخرين من حيث الطول والقصر والوزن ولون الشعر والبشرة والعينين والحساسية الأنفعالية ، ويؤثر الچينات فى بعضها البعض وتتأثر بالمجال الذى تنشا فيه

وتعمل الوراثة على المحافظة على الصفات العامة للنوع ، وذلك بنقل هذه الصفات من جيل لأخر فالقط لا يلد إلا لاقطاً والأنسان إلا يلد لا أنساناً وتعمل الوراثة أيضاً على المحافظة على الصفات العامة لكل سلالة ، ويكون للأب والأم معاً أثر فى صفات الطفل .

وعلى ذلك فإن الوراثة تحافظ على الخواص التى تميز كل نوع من الكائنات الحية عن الأنواع الأخرى ، وتعد الوراثة أيضاً من أهم العوامل المؤثرة على الصفات الجسمية والتكوينية بالنسبة لمظاهر الجسم الخارجية وبالنسبة لعمليات الجسم الداخلية (الوظائف الفسيولوچية) .

وتشير دراسات الانثروبولوچيا إلى أن صفات الجسم وتكوين أعضائه يخضع أيضاً للظروف الجغرافية التى تعيش فيها السلالة التى إنحدر منها فالمعروف مثلاً أن الأنف الأطول والأدق يشيع فى الدول الباردة حيث يكون السطح الداخلى له كبير وتنتشر فيه شعيرات دموية كثيرة تساعد على تدفئة الهواء أثناء التنفس لحماية الفرد من النزلات الشعبية ، فى الوقت الذى يشيع فيه الأنف القصير والمفرطح فى الدول الحارة حيث يكون السطح الداخلى له صغير ومن ثم تقل الشعيرات الدموية لعدم حاجة الانف إلى تدفئة الهواء لأنه أصلاً يتسم بالدفء وينطبق نفس الكلام على لون الجلد ونوع الشعر حيث يشيع اللون الفاتح للجلد فى البلاد الباردة ويكثر اللون الداكن والشعر الخشن فى البلاد الحارة لمواجهة أثار أشعة الشمس الحارقة .

أ ـ الغدد القنوية :

تقوم هذه الغدد بجمع المواد الأولية من الدم حين مروره بها وتخلط هذه المواد مع بعضها ثم تفرزها خلال قنواتها .

ومثال لهذا النوع من الغدد الدمعية التى تجمع من الدم والماء وبعض الاملاح المعدنية ثم تخلطها معاً لتكون الدموع مثال أخر للغدد القنوية الغدد العرقية التى تقوم بوظيفة مماثلة لوظيفة الغدد الدمعية ، بالأضافة إلى أنواع أخرى من الغدد القنوية تنقل الأنزيمات فى عمليات الهضم والمواد الكربوهيدراتيـة ، والعصارة الصفراويـة لهضم الدهـون على التوالى .

٢ ـ الغدد الصماء :

للغدد الصماء وإفرازاتها تأثيرات واضحة فى عملية النمو ، ومن أهم الغدد الصماء التى تؤثر فى سرعة النمو فى السنوات الأولى فى حياة الطفل : الدرقية والصنوبرية والنخامية والتيموسية والكظرية والتناسلية وفيما يلى عرض موجز لكل من هذه الغدد :

(أ) الغدد الدرقية :

توجد هذه الغده أسفل الرقبة أمام القصبة الهوائية وتفرز هرمون يسمى الثيروكين وهو مركب يمكن تكوينه بإضافة اليود إلى اللبن ، و السمك من أغنى المصادر التى يكون منها الجسم هذا الهرمون ويؤثر هذا الهرمون فى النمو الجسمى والعقلى للفرد والنقص فى أفراز هذا الهرمون قبل البلوغ يسبب نقص الطول وتأخر فى المشى والكلام والضعف العقلى.

أما النقص فى أفرازه بعد البلوغ فإنه يؤدى إلى سقوط الشعر وبطء نبضات القلب .

والزيادة فى أفراز هذا الهرمون قبل البلوغ تؤدى إلى زيادة معدل النمو عن معدله الطبيعى ، أما الزيادة فى هذا الافراز بعد البلوغ فأنه يؤدى إلى سرعة نبضات القلب وحساسية أنفعالية شديدة فيصبح الشخص دائم الأنفعال سريع الاستثارة سهل الاستفزاز .

جارات الغدد الدرقية :

وهى عبارة عن أربعة فصوص موجودة ، حول الغده الدرقية وظيفتها ضبط نسبة الفوسفور والكالسيوم فى الدم . والنقص فى افرازات هذه الفصوص يؤدى إلى شعور بالضيق مع صداع حاد وخمول عقلى وثورات أنفعالية عنيفة وصراخ حاد لأتفه الأسباب .

(ب) الغدد الصنوبرية :

توجد هذه الغدد أعلى المخ وتضمر قبل البلوغ ووظيفة هرمونات هذه الغدد هى السيطرة على الغدد التناسلية وتعطيلها عن القيام بنشاطها فى سن مبكر وقبل سن البلوغ والاختلاف فى افرازات هذه الغدد من هرمونات قد يسبب ظهور الصفات الثانوية للمراهقة عند الطفل ، وقد يؤدى زيادة افرازات هذه الغدد إلى موت الطفل .

(جـ) الغدد النخامية :

تتكون هذه الغدد من نصفين وتتدلى من السطح الأعلى للمخ فى منتصف الرأس وتفرز هذه الغدد العديد من الهرمونات فيفرز الفص الأمامى حوالى ١٢ هرموناً ويفرز الفص الخلفى هرمونين ، وهرمون النمو أحد الهرمونات التى يفرزها الفص الأمامى للغده النخامية . هذا الهرمون هو الذى يهمنا فى مجال دراستنا الحالية :

فإذا حدث أى نقص فى هرمون النمو قبل البلوغ فإنه يؤثر على النمو الجسمى والجنسى للطفل ، فقد يصبح الطفل قزماً أو تضعف قواه العقلية وقواه التناسلية أو قد يسبب أنعدام القوى التناسلية للفرد .

وإذا كان افراز هذا الهرمون أكثر من اللازم فأنه يؤدى إلى نمو سريع شاذ للجذع والاطراف ويصبح الفرد أطوال من اللازم أى مصاباً بمرض الطول ويحدث نتيجة لذلك ضعف عقلى للفرد وكذلك ضعف لقواه التناسلية .

(د) الغدد التيموسية :

تتكون هذه الغدد من فصين وتوجد فى تجويف الصدر وتضمر قبل البلوغ مثل الغده الصنوبرية ، والضعف الذى يصيب الغده التيموسية يؤدى إلى تأخر فى

ضمور الغده الصنوبرية وهي بذلك تشبه فى وظيفتها الغدة الصنوبرية فى افرازاتها قد يؤدى إلى ضعف عقلى وتأخر فى الشى حتى سن الرابعة .

(هـ) الغده الكظرية :

توجد عدتان كل منهما تقع فوق كلية الأنسان وتقع على الجزء العلوى للكلية وتتكون كلِ غده من قشرة خارجية ولب داخلى وتفرز القشرة الخارجية هرمونات كثيرة أما اللب الداخلى فيفرز هرمون الادرينالين .

١ ـ هرمونات القشره :

هى عبارة عن عدد من الهرمونات تساعد الفرد على المثابرة ومواصلة بذل الجهد ومقاومة الجهد ومقاومة العدوى ، والنقص فى هذه الهرمونات يؤدى إلى هبوط عام فى حيوية الفرد جسمياً وعقلياً وزيادة النقص فى هذه الهرمونات قد يؤدى إلى أصابة الفرد بالانيميا وضعف القوى التناسلية والعقلية .

وتؤدى زيادة هرمونات القشرة إلى زيادة معدل النمو الجنسى وتأخر معدل النمو العقلى كما يسبب زيادتها إلى سرعة نمو العظام والأسنان ويؤثر على حساسية الفرد فتجعله يثور للأسباب التافهة .

٢ ـ هرمون اللب الداخلى :

يسمى هرمون اللب الداخلى لهذه الغده بالادرينالين الذى يؤثر فى نمو تأثير جوهرياً والنقص فى الادرينالين يؤثر تأثيراً سيئاً على نمو الفرد ويؤدى إلى أصابته بحالات مرضية .

الفصل الثانى

موضوع علم نفس النمو

علم النفس هو العلم الذى يدرس سلوك الكائن الحى وما وراء هذا السلوك من عمليات عقليه ودافعيه وديناميكيه دراسه علميه يمكن على أساسها فهم وضبط السلوك والتنبؤ به والتخطيط له .

والسلوك هو كل ما يصدر عن الكئن الحى من أفعال ، مثل المشى والكلام وتناول الاكل والتفكير وشروط الذهن . . . الخ .

عبارة عن سلسله متتابعه من التغيرات التى تهدف الى اكتمال نضج الكائن الحى ، والنمو بهذا المعنى لا يحدث فجاه ولكنه يتطور بانتظام على خطوات متلاحقه ، وللنمو مظهران رئيسيان هما :

١ - **النمو التكوينى** : ونقصد به نمو الفرد فى الحجم والشكل والوزن والتكوين .

٢ - **النمو الوظيفى** : ونقصد به نمو الوظائف الجسميه والعقليه والانفعاليه والاجتماعية لتساير تطور حياه الفرد وأنماط بيئته .

تعريف علم نفس النمو :

هو ذلك الفرع من فروع علم الذى يبحث فى خصائص ومعايير نمو الافراد من النواحى الجسميه والعقليه والانفعاليه والاجتماعية . ويمكن القول بان علم نفس النمو هو تطبيق الاسسس والنظريات النفسيه فى مجال دراسه النمو الانسانى ويتفق العلماء على أن علم نفس النمو هو ذلك الفرع من فروع علم النفس الذى يهتم بدراسه الظواهر النفسه المصاحبه لنمو الفردمنذ صغر التكوين الذى يمثل لحظة

حمله وولادته وخلال جميع مراحل نموه بهدف الكشف من التغيرات الحادثه فى جميع جوانب الحياه جسميا وفسيولوجيا . وعقليا وانفعاليا واجتماعيا من مرحله الى أخرى .

هذا ويهدف هذا العلم أيضا الى معرفه أوقات حدوث التغييرات السابق ذكرها والعوامل المؤثره فيها كما يحاول تحديد معايير النمو فى جوانبه المختلفه بالاضافه الى تحديد مطالب هذا النمو فى المراحل العمريه المختلفة حتى يمكن تحقيق النمو التكامل للفرد .

وتتحدد الاهتمامات التى تشغل العلماء فى هذا الميدان بالأسئلة التالية : —

١ ـ ماهى طبيعة التغير الذى يطرأ على الانسان أثناء النمو ؟

٢ ـ ماهو التنظيم الذى تسير فى اطارة حياة الانسان فى دورتهاالكلية ؟

٣ ـ ماهى الخصائص المميزه للنموفى كل مرحله من مراحل الحياه؟

٤ ـ مالذى نتوقعه من الفرد فى كل مرحله من مراحل الحياه؟

٥ ـ ماهى درجة الاتساق والتناغم في التغير من مرحله الى أخرى في حياة الفرد . ؟

٦ ـ ماهى درجة العمومية والتمايز فى شخصية الفرد فى مراحل حياته المختلفة ؟

٧ ـ ماذا يمكن أن نقدمه للانسان حتى يفهم مسرة حياته ويتجنب مشاعر القلق أو الخوف من المستقبل ؟

٨ ـ ما الذى يمكن أن تقدمه دراستنا لسلوك الفرد النامى فى فهم نمونا الذاتى ؟

٩ ـ ماهى العوامل والمتغيرات التى تؤثر فى النمو الانسانى طول حياته ؟

١٠ ـ ماالذى يمكن أن تقدمه دراسه النمو لمواجهة حاجات الانسان فى الحاضر والمستقبل ؟

وقد حاول علماء النفس الاجابة على بعض هذه الاسئلة طوال السنوات الماضية . ومنذ نشأة علم نفس النمو وفى كل مرحله من مراحل « نموه » ظهرت بعض الاهتمامات واختفت أخرى . فعندما ظهر هذا العلم فى أواخر القرن التاسع عشر كان يركز على فترات عمريه محددة وليس على المدى الكلى للحياه كما هو الحال الان . فقد انصبت الاهتمامات المبكره على أطفال المدارس ، ثم انتقل الاهتمام الى سنوات ما قبل المدرسة ، ثم الى من المهد (الوليد والرضيع) ، فمرحله الجنين (مرحله ما قبل الاولاده).

وفى أوائل عشرينات هذا القرن بدأت البحوث حول المراهقه فى الظهور والانتشار . وخلال الثلاثينات ظهرت بعض الدراسات حول الرشد المبكر ، حيث تركزت على قضايا معينه مثل ذكاء الراشدين وسمات شخصياتهم . ومما يذكر أنه لم تتجاوز بحوث سيكولوجيه النمو السنوات الخمس والعشرين الأولى من حياه الانسان ، واهملت السنوات التالية واستمر ذلك الوضع حتى منتصف ثلاثينات هذا القرن .

بعد نهاية الحرب العالمية الثانية ازاد الاهتمام تدريجيا بالرشد ، وقد واكب ذلك زياده الاهتمام بحركه تعليم الكبار . أما الاهتمام بالمسنين فلم يظهر بشكل واضح الا فى الستينات من هذا القرن ، وكان السبب فى ذلك الزياده السريعه فى عددهم ونسبتهم فى الاحصاءات السكانيه العامه ، وما تتطلب ذلك من دراسه لمشكلاتهم وتحديد أنواع الخدمات التى يجب أن تقدم اليهم .

ويرجع الاهتمام بدراسات النمو الى ما يلى :

١ ـ الحاجه الى حل المشكلات الفعلية :

من الدوافع الهامه التي وجهت البحث فى مجال علم النفس النمو وجود مشكلات فعلية مع الرغبه فى حل هذه المشكلات التى يعانى منها الأفراد فى مرحله عمريه معينه . فنجد أن بحوث الطفوله بدأت أصلا للتغلب على الصعوبات التربوية والتعليمية لتلاميذ المدرسه الابتدائية ، ثم اهتمت بالمشكلات المرتبطه بطرق تنشئه الأطفال بصفة عامة . كما أن البحث فى مرحلة المهد كان مدفوعا بالرغبه فى معرفه ما لدى الوليد من استعدادات يولد مزودا بها . أما البحث فى مرحله الرشد فقد كان مدفوعا الى دراسه المشكلات العملية المتصله بالتوافق الزواجى وأثر تهدم الأسره على الطفل .

٢ ـ الصعوبات المنهجيه فى دراسه مراحل نمو الانسان ؟

على الرغم من الاهتمام بدراسه المراحل المختلفه لدورة الحياه ، الا أن البحث فى بعض هذه المراحل واجه العديد من الصعوبات المنهجيه . مثل الحصول على عينات البحث والتى كانت أسهل فى حاله تلاميذ المدارس وطلاب الجامعات . كما أن بعض الاتجاهات الوالديه تؤثر فى سير البحث في بعض المراحل . وبالاضافة الى ذلك فان الحصول على المعلومات من الراشدين من الصعوبه بمكان . وتزداد هذه الصعوبه مع تقدم الانسان فى السن .

★ اهداف سيكولوجيه النمو :

يمكن القول أن لسيكولوجيه النمو هدفين أساسيين :

اولهما :

الوصف الدقيق للعمليات النفسية عند الناس فى مختلف أعمارهم واكتشاف خصائص التغير الذى يطرأ على هذه العمليات فى كل عمر .

وثانيهما :

تفسير التغيرات التى تحدث فى السلوك فى الاعمار المختلفة أى اكتشاف العوامل والمتغيرات التي تؤثر فى هذه التغيرات ، أى معرفة طبيعه التغير ومعدلاته مثل القدره الحسيه والحركية ، ووظائف الادراك والذكاء والاستجابات الاجتماعية مع الاهتمام بتقديم الرعاية والمعاونة .

١ ـ وصف التغيرات السلوكيه :

على الرغم من أن الوصف هو أبسط أهداف العلم الا أنه أكثرها أهمية ، فبدونه يعجز العلم عن التقدم الى أهدافه الأعلى . وتكمن قيمة الوصف فى أنه يحقق للباحث « فهما » أفضل للظاهره موضع البحث . ولذلك فعلى الباحث فى علم نفس النمو أن يجيب أولا على عدة أسئله هامه مثل :

متى تبدأ عمليه نفسيه معينه فى الظهور ؟ وماهى الخطوات التى تسير فيها سواء نحو التحسن أو التدهور ؟ وكيف تؤلف مع غيرها من العمليات النفسيه الأخرى أنماطا معينه من النمو ؟

ويتم الاجابة عن هذه الأسئله بالبحث العلمى الذى يعتمد على الملاحظة ، أى من خلال ملاحظة الأطفال ، وتسجيل ملاحظاتنا بدقه وموضوعيه .

ومن أقدم الملاحظات المنظمه المسجله التى تتعلق بنمو الأطفال تلك التى تسمى « سير الأطفال » والتى ظهرت فى أواخر القرن الثامن عشر ، وبداية القرن التاسع عشر ، وتتلخص فى وصف نمو طفل واحد (هو فى العاده ابن الباحث أو قريبه) فى محاوله لتتبع التغيرات الحسيه والحركيه واللغوية والقدره العقليه . والواقع أن هذه الأعمال كانت متحيزه وكانت تعتمد على ملاحظات انتقائيه وبالتالى لا يمكن أن تعد من نوع الملاحظات العلمية ، ولكنها مع ذلك أثارت اهتماما كبيرا بدراسه الأطفال وأثارت المشكلات الجوهريه فى سيكولوجيه النمو .

وفى نهاية القرن التاسع عشر بدأ عالم النفس الامريكى ستانلى هول البحث بطريقة منهجية لمعرفة محتويات عقول الأطفال « وقد طبق عده استخبارات على مجموعات كبيره من الأطفال . وكان الهدف من هذه الاستخبارات هو جمع معلومات عن سلوك الأطفال والمراهقين واتجاهاتهم وميولهم . وقد كان هدف البحث هو وصف طبيعه « محتويات العقول » وصفا دقيقا ، وقد توصل إلى أن عقول الأطفال تشمل الأفكار والمشاعر والانفعالات . وقد أوضحت الدراسة لعقول الأطفال من مختلف الأعمار أن هناك إتجاهات محددة للتغير مع زياده العمر .

وبزياده الاهتمام بميدان سيكولوجيه الطفل ابتكر علماء النفس طرقا أفضل وحصلوا على بيانات أدق تصف لنا الجوانب المختلفة للنمو ويتوافر فى الوقت الحاضر نتائج بحوث دقيقه حول طبيعه النمو الحركى ومراحله المختلفة . كما تتوفر لدينا معلومات دقيقه الى حدما عن النمو اللغوى من مرحله الأصوات الى مستوى الجمل المركبه الصحيحه نحويا ، والنمو العقلى من الذكاء الحسى الى القدره على التفكير المجرد والاستدلال .

وقد حصلنا من نتائج البحوث الوصفيه على ثروه هائله من الحقائق الجزئيه التفصيليه لدرجة القول بأنه لا يوجد فرع آخر من فروع علم النفس توافر له ما توافر لعلم نفس النمو من تفاصيل معرفيه دقيقة . ومع أنه يصعب علي المرء تذكر كل هذه التفاصيل الا أنها ذات أهمية كبرى . ويوصلنا الوصف الى معرفة المبادىء العامه للنمو ومعايير النمو . وتحدد معايير النمو بصفة خاصه المستويات العاديه أو المتوسطه لنمو أى صفه أو وظيفة من الوظائف فى كل مرحلة من مراحل النمو .

ومما يساعدنا على مزيد من الفهم هو أن ملاحظاتنا الوصفيه لا تكون منفصله ، عن بعضها . وانما تتخذ في الأغلب صورة النمط الارتقائى وعندما يستطيع الباحث أن يصف نمطا نمائيا أو سلسلة ارتقائية معينه ويحدد موضع الطفل أو

المراهق أو الراشد على هذه السلسلة يمكنه عندئذ أن يصل الى الأحكام الصحيحه حول معدل نموه ، وما اذا كان متقدما أو متأخرا كفـرد بالنسبه للعينه التى اشتقت منها المعايير . وفى هذه الحاله يمكننا أن نجيب على أسئله مثل : هل هذاالطفل أعلى أو أدنى من المتوسط فى الطول ؟ هل محصوله اللغوى كبيرأو ضئيل أو عادى بالنسبه لمستوى عمره ؟

وهكذا نجد أن هدف الوصف فى علم نفس النمو يمر بمرحلتين أساسيتين :

اولهما :

الوصف المفصل لحقائق النمو .

وثانيهما :

ترتيب هذه الحقائق فى انماط وصفيه . وهذه الانماط قد تكون متأنيه فى مرحله معينه ، أو متابعه عبر المراحل العمريه المختلفه .

٢ ـ تفسير *التغيرات* السلوكيه :

الهدف الثانى لعلم نفس النمو هو التعمق فيما وراء الأنماط السلوكيه التى نلاحظها ، والبحث عن أسباب حدوثها .

والتفسير يعين الباحث على تعليل الظواهر من خلال الاجابه على سؤال : لماذا ؟ بينما الوصف يجيب على السؤال : ماذا ؟ وكيف ؟

وعلى الرغم من أن وصف اتجاهات النمو كان هو الهدف السائد فى هذا الميدان لسنوات طويله فان البحوث الحاليه تركز على الهدف الثانى وهو تفسير التغيرات السلوكيه التى نلاحظها مع تقدم الانسان فى العمر فنسأل أسئله مثل : لماذا يتخلف الطفل فى المشى أو يكون أكثر طلاقه فى الكلام ، أو أكثر قدرة على حل المشكلات المعقده بتقدمه فى العمر والى أى حد ترجع هذه التغيرات الى « الفطره » والى أى حد ترجع الى « الخبره » أى التعلم واستثاره البيئه ؟

والاجابه على مثل هذه الأسئلة تتطلب من الباحث أن يتوجه ببحثه وجهه تفسيريه . وييسر ذلك فى اتجاهين أحدهما يجيب على السؤال لماذا تبدأ سلسلة سلوكيه معينه فى النمو ؟ ، وثانيهما لماذا تستمر هذه السلسلة السلوكيه فى النمو ؟ وعاده ما تبدأ الاجابة بتقضى الدور النسبى للفطره (الوراثه) والخبره (البيئة) .

فمثلا اذا كان الأطفال المتقدمون فى الكلام فى عمر معين يختلفون وراثيا عن المتخلفين نسبيا فيه نستنتج من هذا أن معدل التغير فى اليسر اللغوى يعتمد على الوراثه . أما اذا كشفت البحوث عن أن الأطفال المتقدمين فى الكلام يتلقون تشجيعا أكثر على انجازهم اللغوى ويمارسون الكلام أكثر من غيرهم فاننا نستنتج أن التحسن فى القدره اللغويه الحادث مع التقدم فى العمر يرجع - جزئيا على الأقل - الى الزياده فى الاستثارة وفى ممارسه الكلام .

من الواجب علينا لتفسير ظواهر النمو أن نستخدم المعارف المتراكمه في ميادين كثيره أخرى من ميادين علم النفس وغيره من العلوم مثل نتائج البحوث فى مجالات التعلم والادارك والدافعية وعلم النفس الاجتماعى وسيكولوجيه الشخصيه والوراثه وعلم وظائف الأعضاء والانثروبولوجيا وعلم الاجتماع .

ومن الواضح أن الفهم الشمولى لسيكولوجيه النمو والتغيرات النمائيه والميكانيزمات والعمليات المحدده لها تتضمن تكامل أنواع عديده من البيانات التى نحصل عليها من مصادر معرفيه متعدده .

وحتى يمكننا الحكم على نتائج البحوث التى أجريت في ميدان النمو يجب أن نميز دائما بين الوصف والتفسير ، فالظواهر يجب أن توصف قبل أن تفسر ، ولكن الوصف فى حد ذاته لا يعطينا تعليلا يوضح لماذا تحدث الظاهرة أو يشرح العوامل أو المحددات التى تؤثر فيها .

٣ ـ التحكم فى التغيرات السلوكيه :

الهدف الثالث من أهداف الدراسه العمليه لنمو السلوك الانسانى هو السعى نحو التحكم فيه حتى يمكن ضبطه وتوجيهه والتنبؤ به . ولا يمكن أن يصل العلم الى تحقيق هذا الهدف الا بعد وصف جيد لظواهره وتفسير دقيق لها من خلال تحديد العوامل المؤثره فيها . لنفرض أن البحث العلمى اكد لنا أن التاريخ التربوى بما فيه من خبرات سالبة للطفل يؤدى به الي أن يصبح بطيئا فى عمله المدرسى ، ثائرا وعنيفا فى علاقاته مع الأفراد . أن هذا التفسير يفيد فى أغراض العلاج من خلال تصحيح نتائج الخبرات السالبة ، والتدريب علي المهارات الاجتماعية .

ولعل هذا الهدف يقودنا الى مهمه أساسية وضرورية النمو ، وهى مهمه الرعايه والمساعده بهدف التوجيه والتحكم والضبط لسلوك الانسان فالمتخصص فى علم نفس النمو يريد أن يقدم المعونه للجميع ، وهو لا يستطيع ذلك الا اذا توافر له من الفهم من خلال الوصف والقدره على التعليل من خلال التفسير ما يمكنه من اقتراح نوع الرعاية المناسبة ، يشترك فيها المتخصص فى علم نفس النمو مع ملايين غيره منهم الآباء والأمهات والمعلمون والأطباء والأخصائيون الاجتماعيون والدعاه والوعاظ والاعلاميون . ومهمه علم نفس النمو أن يقدم لهؤلاء وغيرهم الفهم الواضح والتعليل الدقيق لظواهر النمو الانسانى خلال دوره الحياه كلها حتى تسير الرعايه فى الاتجاه الصحيح وتكون أكثر جدوى .

الفصل الثالث

بعض القضايا الخلافيه فى علم نفس النمو

تـوجـد فى ميدان سيكولـوجيه النمو مجموعـة من القضايا الخلافيه نعرض لها ، لأهميتها فى توجيه كل من النظريه والممارسه فى هذا الفرع من فروع علم النفس :

١ـ الفطره والخبره فى النمو الانسانى :

يرتبط مفهوم الفطره ارتباطا وثيقا بالوراثه ، كما يرتبط مفهوم الخبره بالبيئه ، والوراثه مفهوم له دلالته البيولوجية المباشرة ويرتبط بالخصائص البنائية العضوية أو الجسميه .

توصل العلماء من دراسة السلوك إلى أن الخصائص البنائية العضوية لها أهميتها فى النمو الانسانى لأنها تضع لنا الاطـار الـذى يمكن أن ننمى فيه السلوك . كما أن لأى نمـط من أنمـاط السلـوك بعض الأعضاء والعضـلات والمراكـز العصبية التى تعد شروطا أساسية لحدوث السلوك .

ومن هنا يكن القول أن خصائص بنائية عضوية معينه تعد شرطا ضروريا الا أنها ليست شرطا كافيا لنمو أحد أنماط السلوك . وبعباره أخرى فان توافر جميع المتطلبات البنائية العضوية السابقة لا يعنى فى ذاته ظهور سلوك معين أو نموه ، كما أن ذلك لا يعنى أن عدم وجود نمط معين من السلوك يدل علي نقص البنى العضوية . وبالمثل فان التغيرات السلوكيه لا تعنى بالضروره وجود تغيرات بنائية عضوية . ويستثنى من ذلك حالات المرض العضوى والنفسى . وهكذا يمكن القول بصفه

عامة أن [illegible] البنائية لمعظم الأشخاص الأسوياء تسمح بالتغير والاختلاف فى نمو السلوك وتنميته .

ومعظم الخلط والغموض واختلاف وجهات النظر الذى شاع فى الحوارالذى يدور فى مختلف الاروقه حول دور الوراثه (الفطرة) فى السلوك الانسانى إن هو إلا نتيجة للفشل وعدم القدرة على التميز بين الخصائص السلوكيه (وهى خصائص وظيفيه) والخصائص البنائية العضوية ومعنى أن هذا أن العوامل الوراثيه لا يمكن أن تؤثر فى السلوك بصورة مباشرة . وانما يكون أثرها بطريقة غير مباشرة من خلال الأجهزة العضوية فى الانسان ، وهنا نصل الى سؤال هام هو : كيف تؤثر الخصائص البنائية فى نمو السلوك ؟ وتتطلب الاجابه على هذا السؤال فحص مدى الارتباط بين خصائص السلوك وشروط البنى الجسميه مثل الاضطرابات الغدديه والخلل الذى يصيب المخ والتركيب الكيميائى للدم .

وحين تؤكد نتائج البحوث أن شرطا بنائيا معينا يرتبط بخاصيه سلوكية معينة ما ، فان السؤال الجوهرى هنا هو مدى تأثير الوراثه فى هذه الخاصية ؟ ويمكن تتبع الشرط البنائى حتى يتأكد الباحث من وجود أو عدم وجود أحد الجينات أو المورثات . كما أن هذا الشرط البنائى ذاته يمكن أن ينشأ من خصائص فيزيائيه أو كيميائيه فى رحم الأم (البيئه الرحمية) أو من الاصابات التى تحدث أثناء الولاده أو غيرها من العوامل « البيئية » .

واذا كان مفهوم الوراثه يسهل تحديده ـ بيولوجيا على الأقل ـ فان مفهوم البيئه يصعب تعريفه بالرغم من شيوعه ، فالمعنى الشائع للبيئه يشير الى الاستخدام الجغرافي أو ما يتصل بالمكان . الا أن هذا الاستخدام ليس كافيا من الوجهه السيكولوجيه . فلا يعنى وجود شخصين فى « مكان » واحد أن بيئتهما « النفسيه » واحده ، حتى لوكانا طفلين شقيقين ربيا معا فى نفس البيت . بل الاكثر من ذلك حتى لو كانا توأما متطابقا ناهيك عن التوائم غير المتطابقة .

ويمكن تعريف البيئه النفسيه بأنها مجموع الاستثارات التى يتلقاها الفرد منذ لحظة اخصاب البويضه فى رحم الأم حتى وفاته ، مع ملاحظة أن مجرد الوجود الفيزيائى للاشياء لا يؤلف فى ذاته البيئه ، وانما لا بد أن تقوم هذه الأشياء بدور « المثيرات » للفرد . ويتسع التعريف ليشمل ما هو أكثر من البيئه بمعناها الشائع . متضمنا كل صور الاستثاره ، كما يمتد الي دورة الحياة كلها . وبهذا المعنى يصنف علماء نفس النمو البيئه الى قسمين أساسيين هما :

١ - البيئه الرحميه وتشمل تغذيه الأم وعلاجها وتناولها المواد الضاره (كالسجائر والكحول) وافرازاتها الغديه ، والأمراض التى تصاب بها وغير ذلك من الشروط الجسمية التى تؤثر فى الجنين ، كما أن الاحساس النفسى للأم الحامل بالقلق والضيق والحزن والأسى والغضب يؤثر فى جنينها تأثيرا ضارا وبنشأ هذا الاحساس عن عند الأم عادة نتجية للعلاقات الاجتماعية وبذلك يكون الجنين غير معزول عن بيئه أمه الاجتماعية .

٢ - بعد ميلاد الطفل يواجه الطفل بيئة ما بعد الولاده التى تتألف من مواقف أو سلاسل من المثيرات سواء كانت فيزيائية أو اجتماعية ، ولعل أهم هذه البيئات على التوالى بيئه المنزل لطفل ما قبل المدرسه ، وبيئه المدرسه للطفل فى سن المدرسه ، وبيئه لدراسة والعمل للمراهقين والراشدين .

وقد يلجأ الباحثون الى طرق عديده لدراسه أثر الوراثه والبيئة فى السلوك الانسانى عن طريق دراسه شجرة الأنساب والسلالات والتوائم وأطفال المؤسسات .

٢ - النضج والتعلم :

جميع الخصائص النفسيه التي تميز الانسان تتطلب فى نموها عمليتين أساسيتين هما التعلم والنضج ، ويمكن القول أن جميع التغيرات النمائيه تنتج عن

هاتين العمليتين . وحيث أنها متداخلتان فإنه من الصعب أن نعزل آثار بعضهما عن بعض ، أو أن تحدد الدور النسبى الذى يقوم به كل منهما فى نمو الطفل . فمن الواضح أن نمو الطول ليس متعلما وأنمـــا يعتمد على النضج أى العمليه البيولوجيه . أما التحسن فى النشاط الحركى كالمشى فيعتمد على النضج والتعلم وعلى التفاعل بينهما .

ومن الملاحظ أن علماء سيكولوجيه النمو ليسوا على اتفاق تام حول المقصود بالنضج رغم وجود محور مشترك لتعريفه . فكل تعريفات النضج تؤكد العمليات العضويه أو التغيرات البنائية التى تحدث داخل جسم الفرد والتى تكون مستقله نسبيا عن الظروف البيئية الخارجيه وعن الخبره والممارسه والتدريب . أى أنها تشير الى عوامل الفطرة فى سلوك الانسان كما تتمثل فى التغيرات البيولوجية والفسيولوجيه والنيرولوجيه التي تحدث فى بنيه الكائن العضوى ووظائفه نتيجة للعوامل الوراثيه فى أغلب الاحيان . فحين نلاحظ مثلا أن الطفل يزداد طـــوله ووزنه وتشتد عضلاته فنحن نلاحظ فى الواقع بعض جوانب نضجه . فلا بد من حدوث هذه التغيرات البنائية قبل أن تظهر أنماط سلوكيه معينه . وحين تحدث تغيرات سلوكيه شبه دائمه دون أن تتهيأ للكائن العضوى فرص التدريب ، وحين نلاحظ أن هذه التغيرات السلوكيه نفسها تحدث عند معظم الأطفال من نفس العمر تقريبا فاننا نستنتج من هذا حـدوث النضج . ومعنى هذا أننا لابد أن نبرهن أولا على أن خصائص السلوك تعتمد أساساً على الوراثه لكى نصفها بأنها من مظاهر النضج .

وهذا التحديد لمعنى النضج يجعله مختلفا عن الاستعمال المتداول له ، والذى يعنى وصول الكائن العضوى الى النمو الكامل فى جميع الاتجاهات . وقد يكون هذا المعنى الشائع ، وراء استخدام بعض المفاهيم الغامضة فى علم النفس مثل النضج العقلى الانفعالى والنضج الاجتماعى ، وفيها جميعا لا نستطيع القول أنها نتائج الوراثه فى معظمها كما هو الحال فى النضج الجسمى والعقلى والعصبى .

أما التعلم فعادة ما يشير الى التغيرات التي تحدث فى السلوك أو الأداء نتيجة للخبره أو الممارسه أو التدريب . ويلعب التعلم دورا حاسما فى النمو - بل ربما يكون أكثر العلميات أهميه فى احداث التغير فى السلوك والأداء .

ولا شك أن النضج والتعلم عمليتان متفاعلتان ويتضح ذلك على وجه الخصوص فى النمو الحركى . فمن المعروف أن الزياده فى الطول والوزن والقوه البدنيه هى فى جزء كبير منها ناتجه عن النضج ، ولكن تنظيم ظواهر النضج بحيث يصبح من الممكن للطفل أن يؤدى السلوك الذى كان صعبا عليه أن يؤديه من قبل أنما يحدث بالتعلم . فالرضيع يجلس وحده فى حوالى سن ٦ أشهر أساسا بسبب نضجه و تصبح عضلات ظهره أقوى نتيجه للنضج والتمرين . ثم أنه يمكنه أن ينقلب علي بطنه مستخدما ذراعيه ، ويستطيع أن يوازن رأسه ، ويستخدم ساقيه . حين يكون مستلقيا علي ظهره يحاول أن يجذب نفسه الى أعلى مستخدما يديه وذراعيه . وهذه الأنشطة جميعا تمثل المتطلبات الجسميه السابقه للجلوس ، وكلما ازدادت نضجا وازداد تدريب الطفل عليها ازداد استعداده لذلك . ويمكن للطفل أن يحدث التكامل بين هذه الأنشطة الجسميه بأن يضع هذه المهارات الناضجة ، المتعلمه فى نسق واحد ، ويظهر سلوك جديد » هو أن يستطيع أن يجلس وحده . ويزداد هذا السلوك تحسنا بالخبره والممارسه والتدريب . وهكذا يكون السلوك الجديد نتاج التعلم والنضج عند ظهوره ، ونتاج تفاعل التعلم والنضج في استمراره وتحسنه .

ومن حقائق سيكولوجيه النمو أن تفاعل النضج والتعلم يمكن أن يؤدى الي أن يساعد أحدهما الآخر أو يعطله . فالنضج يعطى الماده الخام للتعلم ويحدد النمط العام فى سلوك الفرد ، وتتحكم فيه الى حد كبير العوامل الوراثيه . ومع ذلك فان المؤثرات الخارجية تؤثر في عمليات النضج ولا يمكن للسمات النفسية الكامنه أن تصل الي أقصى طاقاتها الوظيفيه فى النشاط الا بالتعلم .

ولا شك أن أنماط السلوك التى تنمو بالتعلم انما تحددها مؤثرات الثقافة التي يعيش فيها الطفل . فعن طريق عمليات تدريب الطفل فى المنزل ومن خلال الضغوط الاجتماعية من جماعه الاقران ومن المدرسه ومن المجتمع بصفه عامه نجد أن أنماط السلوك التى توافق عليها الثقافة هى ما يتم اكتسابه طوال الحياه .

ومن خلال الجماعات الثقافية التي يتعامل معها الفرد يتعلم قيم الطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها ، وتؤثر هذه القيم بدورها فى نمط شخصيته وفى صورة سلوكه . مع أن بعض التأثيرات البيئية قد تعطل نمو الفرد ولا تساعد على الوصول بالسمات الكامنه الى أقصى طاقتها في النشاط .

وتتلخص المبادئ التى تحكم العلاقه بين النضج والتعلم فيما يلى :

١ ـ الفروق الفرديه فى سمات الشخصيه والاتجاهات والميول وأنماط السلوك لا تأتى من النضج وحده وانما هى نتاج تفاعل النضج والتعلم .

٢ ـ يضع النضج الحد الذى لا يمكن للنمو أن يتقدم بعده حتى ولو توفرت أفضل طرق التعلم وأقوى الدوافع لدى المتعلم .

٣ ـ تحدد لنا العلاقه بين النضج والتعلم « جدول » التعلم ، فالفرد لا يستطيع أن يتعلم الا اذا كان مستعدا لذلك .

وقد توصلت نتائج البحوث التى أجريت حول تحديد العلاقة بين النضج والتعلم الى ما يلى :

١ ـ المهارات التى تعتمد على انماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها اكثر من غيرها

ففى معظم اللغات تجد كلمات تدل على الأم والأب تتألف من أنماط صوتيه تشبه با ـ با ، ما ـ ما . والكلمات التى يكتسبها الطفل أولا هى فى العاده كلمات تتناسب مع مناغاته الطبيعية ويمكنه أن يتعلم ماما ، بابا ، باى باى لأن هذه الكلمات تشبه الأصوات التى يصدرها تلقائيا .

٢ - يظل معدل النضج موحدا رغم الاختلاف فى ظروف التعلم :

يتضح هذا المبدأ من التجربه المشهوره التي قام بها جيزل وطوسون على سلوك صعود الدرج ، وقد أجريت على توأمين متطابقين لم يظهر عليهما أيه فروق في هذا السلوك فى سن ٤٦ أسبوعا ، فكل منهما عجز تماما عن ذلك ، ثم اختار الباحثان أحد التوأمين ، التوأم التجريبى (ت) وقاما بتدريبه يوميا علي صعود الدرج لمده ٦ أسابيع لفتره ١٠ دقائق يوميا أما التوأم الآخر ، التوأم الضابط (ض) ، فلم يتلق أى تدريب طوال هذه الفترة على الأطلاق ، وفى نهاية مدة التدريب كان التوأم (ت) يمكنه صعود خطوات الدرج الأربع فى حوالى ٢٥ ثانيه ، بينما لم يتقدم التوام (ض) أكثر من وضع الركبه اليسرى على السلّمة الأولى من الدرج ، ثم توقف تدريب التوأم (ت) وبعد أسبوع سابع بدأ تدريب التوأم ض) لمده أسبوعين ، وبعد هذه الفتره القصيره أمكنه اللحاق بأداء التوام (ت) والتفوق عليه فى نهاية هذين الأسبوعين الاضافيين من التدريب ، وبالطبع كان للتوأم (ض) ميزه أنه كان أكبر سنة حين بدأ تدريبه . وبعد أسبوع أى حينما أصبح عمر كل منهما ٥٦ أسبوعا كان أداؤهما فى صعود الدرج متماثلا فقد استغرق التوام (ت) ٨ر١٣ ثانيه واستغرق التوام (ض) ٩ر١٣ ثانيه .

وهذا يعنى ان الطفل الذى أتيح له مقداراً من التدريب يبلغ ثلاثه أمثال ما أتيح للطفل الآخر لم يتفوق عليه . بل أن الطفل الآخر أتقن السلوك في مده وجيزه وبمستوى من الكفايه والجوده جعلته يتساوى مع أخيه الذى تدرب لفتره أطول منه . وهكذا نجد أن معدل النضج ظل ثابتا وموحدا . . بالرغم من اختلاف ظروف التدريب المبكر .

٣ ـ كلما كان الكائن العضوى اكثر نضجا احرز تقدما اكبر فى التعلم

أوضحت التجارب أن الأطفال الكبار يحصلون على نتاذج أفضل من الصغار مع توافر نفس المقدار من التدريب .

ففي مجال تعلم الكتابة بالآلة الكاتبة وجد الباحثون أن الأطفال الذين تلقوا تدريبا لمده عامين لم يكونوا أسرع من الأطفال في نفس السن الذين تلقوا عاما واحدا من التدريب . وتوضح نتائج هذه التجربة أنه كلما كان المتعلم أكثر نضجا كان أكثر كفايه في التعلم ، ووجد أن المعدل النهائي للتعلم يعتمد على مستوى النضج أكثر من اعتماده على مقدار الخبره أو التدريب .

٤ - التدريب الذى يتلقاه المتعلم قبل النضج قد يحدث آثارا ضاره في السلوك اذا صاحبه الاحباط :

ماهى الآثار التى تترتب علي التدريب قبل توافر الاستعداد والنضج ؟ يبدو أن الطفل الذى يتعرض مبكرا للتدريب على القيام بنشاط غير مناسب يعرض الطفل للفشل والاحساس بالاحباط بل والخوف من ممارسة السلوك وقد أمكن التدليل على ذلك من تجربه أجرتها مكجرو حيث كانت تدرب يوميا طفلا عمره عام لمده ٧ أشهر على ركوب الدراجه ، ولاحظت بعد عام من التجربه أن الأشهر السبعه كانت جهدا ضائعا ، بل أنها أدت الى تعطيل التعلم بسبب ما تعرض له الطفل من احباط أثناء تدريبه المبكر ، وأدى هذا الاحباط الى القضاء على ميل الطفل لهذا العمل فيما بعد بالمقارنة بالحالات التى تلقت تدريبها متأخرة .

٥ - يؤثر التدريب المبكر فى أنماط السلوك التى لا ترتبط بالنضج البيولوجى ارتباطا مباشرا :

فى تجربه قامت بها مكجرو وجدت أن النشاط الذى يترتبط ارتباطا وثيقا بالنضج يتأثر بدرجة صغيرة جدا بالتدريب المبكر ، ومن أمثله هذا نشاط الحبو والمشى والقبض على الأشياء ، أما أنواع السلوك التى لاترتبط ارتباطا مباشرا بالنضج كالسباحه والتسلق والانزلاق والقفز وغيرها فانها تتأثر تأثرا كبيرا بالتدريب المبكر . ومن أهم نتائج التدريب المبكر فى هذه الحالات ما يكتسبه الطفل من

اتجاهات ايجابيه نحو العمل الذى يتدرب عليه مبكرا نتيجة النجاح فيه على ألا يتعرض الطفل لخبرات احباطيه ، وتنتقل هذه الاتجاهات الى المواقف الأخرى التى تؤدى فيها هذه الاعمال .

وتبدو فعاليه آثار التدريب المبكر اذا قارنا التحسن فى الانواع البسيطه من النشاط بنمو المهارات الأكثر تعقيداً . فعندما نقارن بين أطفال مجموعه ضابطه لم يتدربوا على تسميه الألوان بأطفال مجموعه تجريبيه تدربت على تسمية الألوان نجد أن أطفال المجموعتان متساوون عندما يصلون الى مستوى النضج الملائم . وقد وجدت نفس النتيجة من تجارب أجريت على التدريب علي تقويه قبضه اليد ، وهكذا لم يحدث التدريب المبكر أثرا فارقا فى تنيه أنواع النشاط الأوليه المرتبطه ارتباطا وثيقا بالنضج . أما فى حاله التدريب المبكر علي الغناء فقد وجد جيرسيلد نتائج مختلفه تماما . فقد درب أطفال المجموعة التجريبيه على محاوله غناء نغمات جديده لمدة سته أشهر كامله ، وظهر فى نهاية المده أن أطفال المجموعة التجريبيه الذين تلقوا هذا التدريب المبكر قد تفوقوا تفوقا واضحا على أطفال المجموعة الضابطه ، واحتفظوا بتفوقهم عندما أعيد اختبارهم بعد عدة شهور .

وهكذا تؤكد نتائج هذه البحوث أنه فى ظروف معينه يستحسن أن يعطى صغار الأطفال تدريبا مبكرا على المهارات المركبه التى لاتعتمد على النضج وحده ، وقد تأكد أن تنمية المهارات الحركيه فى سن مبكرة تضع الأساس لزياده الاتقان فى الأداء بعد ذلك ، بشرط أن يقدم التدريب للطفل متفقا مع مستوى نضج هذه المهارات عنده ، وأن يؤدى هذا التدريب الى توسيع مدى الخبره عند الطفل ، والى تكوين اتجاهات ايجابيه مع عدم التعرض لخبرات الاحباط والفشل قدر الامكان و فاذا توافرت هذه الشروط يمكن للتدريب المبكر أن يكشف عن «الاستعدادات» للتعلم عند الطفل والتى ينبغى للبيت والمدرسه والمجتمع رعايتها وتنميتها .

٣ ـ **الاثراء الثقافى والحرمان الثقافى :**

أن من أهم أهداف الدراسه العلميه للنمو تقديم الرعايه اللازمه والتدخل الواجب فى جميع مراحل النمو من الطفوله الى الشيخوخه . وهنا كان علينا معرفة كيف يمكن لظروف التنشئه الاجتماعية وما تتضمنه من تعديل فى السلوك أو اثراء وحرمان ثقافيين وبيئيين أن تؤثر فى النمو الانسانى ؟ . وقد توصلت نتائج الدراسات إلى أنه بالنسبة للحرمان الثقافى أو البيئى أن هذا النوع من الحرمان يؤدى الى تدهور أداء الحيوانات الذكيه بينما لا يؤثر تأثيرا دالا فى أداء « الحيوانات الغبيه » ومعنى ذلك أن الحرمان الحسى ـ كنوع من الحرمان البيئى ـ أشد تأثيرا فى أصحاب المستويات العقليه العليا ، لانهم أكثر حاجه الي الخبرات الحسيه لتعلم المهارات الادراكيه وغيرها من المهارات التى تيسر التعلم (فى ظروف الاستثاره العاديه) . أما أصحاب المستويات العقليه الدنيا فانهم لا يستفيدون بالقدر الكافى من الخبرات العاديه بحيث تساعدهم على التعلم . وبالتالى فان الحرمان الحسى (فى الظروف التجريبيه) لا يؤثر فيهم تأثيرا واضحا .

اهتم الباحثونْ بدراسة النقائص الحسيه ، ومنها حالات الأطفال . ضعاف السمع الذين يعانون بالطبع من حرمان جزئى من المثيرات الصرتيه . فقد طبق بنتروليف مجموعة من الاختبارات اللفظيه وغير اللفظيه على عينه من هؤلاء الأطفال فى المستويات العمريه من ١١ ـ ١٤ سنه ، فوجد أنهم يظهرون قدرا ضئيلا من التخلف ، وكان هذا التخلف أكبر فى الاختبارات اللفظيه .

وقد أجريت بعض البحوث علي الأطفال الذين ينشأون مع آباء متخلفين عقليا أو فى ظروف أسريه غير ملائمه من حيث النمو العقلى ، وتؤكد النتائج أن طول الفتره التى يقضيها الأطفال مع أمهات من ضعاف العقول يؤدى الى نقصان نسب ذكائهم . كما لوحظ أن نسب ذكاء الأطفال الذين يأتون من ظروف أسريه غير مواتيه تتدهور بانتظام مع التقدم فى العمر (من سن عامين حتى سن ١٢ سنه)

. ودرس العلماء ظروف الحرمان الثقافى وأثره فى الذكاء فى ملاجىء اللقطاء وملاجىء والأيتام ، حيث لا يتصل الطفل بأمـه الطبيعيه ، ورعايته يغلب عليها الطابع غير الشخصى . وقـد توصلوا الي بعض النتائج منها أن التدهور العقلى لا يكون خطيرا اذا كان الحرمان مقتصرا على الأشهر الأولى من حياه الطفل ومعنى ذلك أنه من الضرورى أن يتوافر للطفل قدراً مناسباً من الاستثاره فى هذه الفتره بحيث يمكن لجهازه العبصى التعامل معها .

وتوضح النتائج أيضا أن معظم التدهـور العقلى يمكن ملاحظته اذا وجد الحرمـان فى الفـتره ما بين ٣ شهور ونهـايه السـنة الأولى من حـياه الطفل . ويمكن أن يرجع ذلك الى أثر الحرمان من الاستثاره البيئه فى نمو المخ .

وتشير النتائج كذلك الى أن الاستثاره الاجتماعية فى الفتره ما بين الأشهر الست الأولى والأشهر الثمانيه الأولى من حياه الطفل لها أهميتها البالغه فى نمو الذكاء الاجتماعى للطفل ، وأن أى حرمان اجتماعى قبل هذه الفتره لا يؤثر ـ فيما يبدو ـ فى هذا الجانب من الذكاء وفى نمو الشخصيه بوجه عام .

ويتزايد التدهور العقلى تزايدا منتظما يتزايد الحرما الثقافى والبيئى فى الطفوله المتأخره . بل وفى مرحله المراهقه . ومع ذلك فان لآثار الحرمان فعاليه متناقصه مع تقدم الطفل في العمر أى أن آثاره اللاحقه تتناقص مع النمو .

واذا كان للحرمان الثقافى آثاره الضاره فى النمو العقلى فهل للأثراء الثقافى آثاره النافعه ؟ تؤكد نتائج التجارب التى أجريت على الحيوانات أن هذه الاستثمارة تساعد الحيوانات الطبية أكثر من مساعدة الحيوانات الذكية ومعنى ذلك أنه إذا كانت ظروف الاستثاره «المعتاده» تساعد الحيوانات « الذكيه » على النمو الكامل ، فان زياده الاستثاره تساعد الحيوانات « الغبيه » فى نموها .

وفى دراسة أجريت على مائة طفل التحقوا بأحدى مؤسسات الايواء فى أعمار تتراوح بين ٢ ـ ١٤ سنه ، حيث تم تحديد نسب الذكاء عند بدايه الالتحاق وكذلك كل عام تال لمدة ٤ سنوات . قد وجد أنه لم يحدث تحسن له دلاله احصائيه بالنسبة للمجموعة كلها ، ولكن عندما قسمت العينه الى فئات عمريه عند بدايه الالتحاق وجد أن أطفال سن السادسه أو الأقل منه أظهروا كسبا دا لا خلال وجودهم بالمؤسسه . ومن هذا يمكن القول أن أحد المتغيرين الآتيين أو كلاهما يؤثر فى تحسين المستوى العقلى لأطفال المؤسسات :

١ ـ طول الفتره التى قضاها الطفل فى البيئه غير الملائمه مع أسرته الطبيعيه .

٢ ـ عمر الطفل عند التحاقه بالمؤسسه ، ويمكن القول أن العمر الأنسب الذى يمكن المؤسسات ذات الظروف الملائمه أن تحدث آثارها فيه هو أقل من ٦ سنوات .

وتوجد شواهد أخرى عن تحسين ذكاء ضعاف العقول نتيجة الايداع فى المؤسسات ، فقد وجد أن مجموعه من ضعاف العقول والحالات الهامشيه كانوا يظهرون تناقصا مستمرا فى نسب الذكاء نتيجه وجودهم مع أسرهم الطبيعيه ، ولكن بعدا ايداعهم فى مؤسسات ضعاف العهقول لفتره متوسطها ٤ , ٤ سنه أظهروا كسبا فى درجات الذكاء .

وينتمى الى هذا النوع من من البحوث ما أجرى على أطفال الأسر البديله . فمن المعتاد أن تسعى المؤسسات الى اعطاء أطفالها الى أسر تتبناهم من مستويات اقتصاديه واجتماعية مرتفعه . الا أننا يجب أن نؤكد أن الأطفال الأكثر ذكاء هم الأكثر « حظا » فى انتقاء أسر التبنى لهم ، وعادة ما يرسل هؤلاء الى أسر يتوافر فى أفرادها مستويات « مماثله » من الذكاء ، ويفسر لنا هذا ما تبينه الدراسات الارتباطيه من وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين ذكاء الأطفال وذكاء آبائهم بالتبنى .

وقد لاحظ الباحثون أن المستويات التعليميه ونسب ذكاء الآباء الحقيقيين عاده ما تكون أقل منها بالنسبه الى آباء التبنى ، ولذلك بذلت الجهود لمعرفه التغيرات المحتمله فى ذكاء الطفل نتيجه معيشته مع أسرته البديله . وقد تمت دراسة ٧٤ طفلا من سن ٤ سنوات قبل التبنى وبعده بمدة بلغت فى المتوسط ٤ سنوات فوجد أن متوسط التغير فى أفضل الأسر ٤ نقاط فى نسبه الذكاء وهو فرق لا يختلف كثيرا عما حدث فى أسواء الأسر التى لم يحدث للأطفال فيها أى تغير . ومن المفترض أنه لو حدث التبنى فى مرحله عمريه أقل من سن ٤ سنوات فربما استفاد أطفال الأسر ذات الظروف الأفضل من هذه الفرص وأدى ذلك الى ارتفاع فى نسب الذكاء .

وهكذا يبدو لنا أن هناك عتبه فارقه « لمستوى النمو » وعتبه فارقه «لمستوى العمر » يكون عندها لكل من الحرمان والاثراء الثقافيين أثره في نمو الانسان . ولكن ماهى حدود الحرمان والاثراء التى يكون لها أكبر قدر من الفعاليه فى نمو الانسان ؟

الفصل الرابع

مناهج البحث فى النمو الانسانى

الطريقة العمليه فى البحث تمثل اتجاها علمياً وقيمة عملية تتطلب من الباحث الاقتناع والالتزام بعدد من القضايا التى تتمثل فى :

(١) الملاحظة هى جوهر البحث العلمى التجريبى / الامبريقى .

(٢) تتمثل اهمية الملاحظة فى العلم فى انها تقدم أهم عناصر العلم وهى مادته الخام ، البيانات DATA والمعلومات Information .

(٣) لا بد للمعطيات والمعلومات أو البيانات التى يجمعها الباحث بالملاحظة أن تتسم بالموضوعية objectivity وتعنى اتفاق الملاحظين فى تسجيلاتهم لبياناتهم وتقديراتهم وأحكامهم عليها اتفاقا مستقلا .

(٤) تتطلب الموضوعية بهذا المعنى أن يقوم اكثر من باحث بعمليات التسجيل والتقدير والحكم على ان يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض . وهذا يعنى قابلية البحث العلمى للتكرار .

(٥) المعطيات والبيانات والمعلومات التي يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية هى وحدها الشواهد والأدلة التي تقرر صحة الفرض أو النظرية . وعلى الباحث ان يتخلى عن فرضه العلمى او نظريته اذا لم تتوافر أدله وشواهد كافية على صحتها .

وهكذا يصبح البحث العلمى فى النمو مختلفاً عن الآراء ووجهات النظر التى عرضها الفلاسفة حول طبيعة الطفل وتنشئته . فمن الضرورى فى الطريقة العلمية ان تميز دائما بين الرأى والحقيقة . فاذا كانت الحقيقة هى ما يمكن أن نتفق حوله اتفاقا مستقلا وبالتالى ما يمكن أن يكون من نوع المعطيات والبيانات

والمعلومات الموضوعية بالمعنى الذى عرفناه . فإن الرأى هو ما يمكن أن نختلف فيه وهو عادة نوع من التفسير الذاتى للحقائق . ويظل للرأى له هذه الطبيعة التفسيرية الخلافية حتى تتوافر عليه شواهد وأدلة إيجابية كافية ، وبهذا يتحول الرأى الذى يكون فى بدايته نوعا من « الفرض العلمى » الى مستوى « القانون العملى » وحينئذ يكون للقانون طبيعة الحقيقة . ومهمة علم نفس النمو أن يكشف عن سنن الله فى نمو مخلوقاته ومنها الانسان . وهذا هو المنظور الحقيقى الذى يجب أن تنظر من خلاله الى نتائج العلم ، سواء أجريت بحوثه فى الشرق أو الغرب .

وهذا التصور لطبيعة المنهج العلمى لم يكن معروفا فى العلوم الانسانية ومنها علم النفس - قبل القرن التاسع عشر . ولهذا وجدنا اتجاها يوحد بين آراء الفلاسفة والمفكرين . وبين « حقائق » السلوك الانسانى .

ويتوافر للباحثين فى الوقت الحاضر طرقا عديدة يمكن استخدامها فى اختبار فروضهم حول النمو الانسانى . وهذا التنوع فى مناهج البحث يمثل أحد مظاهر قوة العلم ، لان معنى ذلك ان النتائج التى نتوصل اليها بأحد هذه المناهج يمكن التحقق منها بأستخدام مناهج أخرى .

الملاحظة الطبيعية :

من طرق البحث التى يفضلها علماء النفس ما يسمى الملاحظة الطبيعية أى ملاحظة الانسان فى محيطه الطبيعى واليومى المعتاد . ويعنى هذا بالنسبة للاطفال مثلا ملاحظتهم فى المنزل أو المدرسة أو الحدائق العامة أو فناء الملعب ، ثم تسجيل ما يحدث . وتنقسم طرق الملاحظة الطبيعية الى نوعين : الملاحظة المفتوحة وهى التى يجريها الباحث دون ان يكون لدية فرض معين يسعى لاختباره ، وكل ما يهدف اليه هو الحصول علي فهم أفضل لمجموعة من الظواهر النفسية التى تستحق مزيدا من البحث اللاحق ، اما النوع الثانى فهو الملاحظة المفيدة وهى تلك التى

يسعى فيها الباحث الي اختيار فرض معين ، وبالتالى يقرر مقدما ماذا يلاحظ ومتى تعرض فيما يلى لطرق الملاحظة التى يمكن تصنيفها الى فئتين :

(١) طرق الملاحظة المفتوحة :

تشمل طرق الملاحظة المفتوحة open observation طريقتين أساسيتين هما دراسة الحالة وتسجيل اليوميات من ناحية ووصف العينة من ناحية أخرى .

(أ) دراسة الحالة وتسجيل اليوميات والطريقة الكلينيكية :

حيث يسجل الباحث المعلومات عن كل فرد من الافراد موضوع الدراسة بهدف اعداد وصف مفصل له دون ان تكون لديه خطة ثابتة تبين أى هذه المعلومات أكثر أهمية من غيرها . وكثير من المعلومات التى تتطلبها دراسة الحالة تتطلب اجراء مقابلات شخصية مع الفرد ، وعادة ما تتسم هذه المقابلات بأنها « غير مقننة » أى تختلف الاسئلة التى تطرح فيها من فرد لا خر .

ومن قبيل دراسة الحالة وتسجيل اليوميات سير الاطفال التى كتبها الاباء من الفلاسفة والادباء ، والعلماء ، عن ابنائهم ، والتراجم التى كتبت عن بعض العباقرة والمبدعين ، والسير الذاتية التى كتبوها عن انفسهم ، وكذلك أدب الاعترافات الذى بدأ ينتشر فى السنوات الأخيرة .

وتتلخص عيوب هذه الطريقة فيما يلى :

(١) تعتبر هذه الطريقة بالنسبة للباحث مصدراً ذاتياً وغير منظم للمعلومات ، اما من جانب المفحوص فانه الي جانب الطابع الذاتى لتقاريره قد تنقص المعلومات التي يسجلها الدقة اللازمة ، وخاصة حين يكون عليه استدعاء أحداث هامة وقعت له منذ سنوات طويلة .

(٢) المعلومات التى تحصل عليها بهذه الطريقة من فردين أو أكثر قد لا تكون قابلة للمقارنة مباشرة ، وخاصة إذا كانت الأسئلة التى توجه الى كل منهما مختلفة . صحيح إنه فى بعض الطرق الكلينيكية قد تكون الأسئلة مقننه فى المراحل الأولى من المقابلة الا أن إجابات المفحوصين على كل سؤال قد تحدد نوع الأسئلة التى تطرح على المفحوص فيما بعد . ولهذا نجد في النهاية أن البروتوكولات التى نحصل عليها تختلف من فرد إلى آخر .

(٣) النتائج التى نستخلصها من خبرات أفراد بذواتهم تمت دراستهم بهذه الطريقة قد تستعصى على التعميم ، أى قد لا تصدق علي معظم الناس .

(٤) التحيزات النظرية القبلية للباحث قد تؤثر فى الأسئلة التي يطرحها والتفسيرات التي يستخلصها .

وباختصار فان طريقة دراسة الحالة قد تفيد كمصدر خصب للأفكار حول النمو الانسانى ، وهى بهذا قد توحى للباحثين بفروض هامة تستحق الدراسة والتي يجب التحقق منها باستخدام أساليب أخرى للبحث . ومن الصعب استخدام هذه الطريقة فى اختبار الفروض .

(ب) وصف العينة :

فى هذه الطريقة يحاول الملاحظ أن يسجل كل ما يحدث فى وقت معين على نحو يجعله أقرب الى آله التصوير الفوتوغرافى أو التليفزيونى أو آله التسجيل السمعى . ولعل هذا ما دفع الباحثين الذين يستخدمون هذه الطريقة الى الاستعانة بالتكنولوجيا المتقدمة فى هذا الصدد . فباستخدام الات التصوير وكاميرات الفيديو ، وأجهزة التسجيل السمعى يمكن للباحث أن يصل الى مثله الأعلى فى التسجيل الدقيق الكامل لما يحدث . وهذه الطريقة فى الملاحظة المفتوحة أكثر دقة وموضوعية ونظاما من الطرق السابقة ، إلا أن المشكلة الجوهرية

هنا فى أننا بطريقة وصف العينة نحصل علي معلومات كثيرة للغاية إذا استمر التسجيل لفترة طويلة .

(٢) طرق الملاحظة المقيدة :

تعتمد طرق الملاحظة المقيدة closed observation استراتيجية على اختيار بعض جوانب السلوك فقط لتسجيلها ، بالطبع فإن التقيد يفقد الملاحظة خصوبة التفاصيل التى تتوافر بالطرق السابقة الا أن ما تفقده فى جانب الخصوبة تكسبه فى جانب الدقة والضبط . حيث يصبح بإمكان الباحث أن يختبر بسهولة بعض فروضه العلمية باستخدام البيانات التى يحصل عليها بهذه الطريقة ، وهو مالا يمكنه إذا استخدم الأوصاف القصصية التى يحصل عليها بالطرق الحرة السابقة . وتوجد ثلاث طرق من نوع الملاحظة المقيدة هى :

(١) عينة السلوك :

وفى هذه الطريقة يكون علي الباحث أن يسجل أنماطا معينة من السلوك فى كل مرة يصدر فيها عن المفحوص . وقد يسجل الباحث معلومات وصفية إضافية أيضا . ففى تسجيل السلوك العدوانى قد يلاحظ الباحث أيضا عدد الأطفال المشاركين في العدوان . وجنس الطفل . ومن يبدأ العدوان ، ومن يستمر فيه الى النهاية ، وما إذا كانت نهاية العدوانية تلقائية أم تطلبت تدخل الكبار ، وهكذا . ويحتاج هذا الى وقت طويل بالطبع . وتزداد مشكلة الوقت حدة اذا كان على الباحث أن يلاحظ عدة مفحوصين فى وقت واحد . وبالطبع ييسر عليه الأمر استخدام وسائل التسجيل التكنولوجية التى أشرنا اليها فيما سبق .

وقد يسهل عليه أن يستخدم نوعا من الحكم والتقدير للسلوك الذى يلاحظه ، وتفيده فى هذا الصدد مقاييس التقدير التى تتضمن نوعا من الحكم على مقدار حدوث السلوك موقع البحث . ومن ذلك أن يحكم على السلوك العدوانى للطفل بأنه :

يحدث دائما ـ يحدث كثيرا ـ يحدث قليلا ـ نادرا ما يحدث ـ لا يحدث على الاطلاق .

وعليه ان يحدد بدقة معنى (دائما ـ كثيرا ـ قليلا ـ نادرا ـ لا يحدث) حتى لاينشأ عموض فى فهم معانيها ، وخاصة إذا كان من الضرورى وجود ملاحظ آخر لنفس السلوك يسجل تقديراته بطريقة مستقلة تحقيقا لموضوعية الملاحظة .

(ب) عينة الوقت :

فى هذه الطريقة يتركز إهتمام الباحث على مدى حدوث أنماط معينة من السلوك فى فترات معينة يخضعها للملاحظة ويتم تحديد أوقاتها مقدماً .

وعلى هذا يمكننا الحصول على وصف صحيح لهذا السلوك وحكم صحيح عليه اذا لاحظناه بشكل متقطع فى بعد الزمن . وتختلف الفترات الزمنية التى يختارها الباحثون لهذا الغرض ابتداء من ثوان قليلة لملاحظة بعض أنواع السلوك ، إلى دقائق أو ساعات عديدة لبعض الأنواع الأخرى . وخلال هذه الفترات يسجل الباحث عدد مرات حدوث السلوك موضع البحث ومن أمثله ذلك أن يختار الباحث حصة فى أول النهار وحصة فى آخره مرتين فى الأسبوع علي مدار العام الدراسى لبحث بعض جوانب سلوك تلميذ المدرسة الابتدائية .

ومن مزايا هذه الطريقة أنها تسمح بالمقارنة المباشرة بين المفحوصين ما دام وقت الملاحظة وزمنها واحدا .

(جـ) وحدات السلوك :

فى هذه الطريقة يلاحظ الباحث خلال فترة زمنية معينة وحدات السلوك Behavior Units وليس عينة السلوك أو عينة الوقت وفى هذه الطريقة تتم ملاحظته ككتلة مركبة متجانسة . وتبدأ وحدة السلوك فى الحدوث فى أى وقت

يطرأ على سلوك المفحوص أو بيئته أى تغير . فمثلا إذا لاحظنا أن الطفل وهو يلعب برمال الشاطىء ، تحول فجأة الي وضع كمية الرمل فى شعر طفل آخر فاننا نسجل فى هذه الحالة حدوث وحدة سلوك جديدة . وفى كل مرة يسجل فيها الباحث حدوث وحدة سلوك يمكنه أن يسجل أيضا ما إذا كان التغير قد حدث فى سلوك الطفل أو فى بيئته . وحين تنتهى فترة الملاحظة يقوم الباحث بفحص وحدات السلوك التى تم جمعها ثم تحليلها . ويتطلب ذلك بالطبع تصنيفها فى فئات .

وخلاصة القول أن الباحث الذى يستخدم طريقة الملاحظة الطبيعية عليه أن يكون منتبها إلى سلوكه أثناء الملاحظة حتى لايقع فى أخطاء التحيز ، والذى يتمثل فى ميله إلى تدعيم فكرته المسبقة عن السلوك الانسانى ، وقد يؤدى به هذا الي المبالغة فى جمع بعض الملاحظات عن طريق الاهتمام الزائد . أو التهوين من بعضها عن طريق الاهمال . وهو بهذا يتجاوز مهمته كمسجل للأحداث كما تقع بالفعل وكما تسجلها الكاميرا العادية الى آله تضخم بعض الأحداث عن طريق التكبير أو تقلل من شأنها عن طريق التصغير .

ومن مشكلات طرق الملاحظة الطبيعية أن الباحث قد يتجاوز حدود مهمته أيضا إذا تدخل فى عملية التسجيل التي يقوم عليها الوصف الدقيق للظواهر .

وإحدى طرق زيادة الدقة فى هذا الصدد تحديد أنواع الانشطة التي تعد أمثلة للسلوك موضوع الملاحظة . وتكون هذه الأنشطة تعريفا إجرائيا لهذا السلوك .

وتتضمن المشكلة السابقة قضية الموضوعية في الملاحظة . فإذا كانت ملاحظاتنا مجرد انعكاس لتفسيراتنا وتأويلاتنا وفهمنا للأحداث فلن يحدث بيننا « الاتفاق المستقل » فى الوصف ، لأننا سمحنا للذاتيه فينا بأن تلعب دورا فى ملاحظاتنا . ومن الشروط التى يجب أن تتحقق منها فى طرق الملاحظه ، شرط الثبات ، وهو هنا ثبات الملاحظين . ويتطلب ذلك أن يقوم بملاحظة نفس

الأفراد فى نفس السلوك موضع البحث أكثر من ملاحظ واحد على أن يكونوا مستقلين تماما بعضهم عن بعض . ثم تتم المقارنة بين الملاحظين . فاذا حدث بينهم قدر من « الاتفاق المستقل » فيما يسجلون أمكننا الحكم على الملاحظة بالدقة والثبات ، وإلا كانت نتائج الملاحظة موضع شك . وبالطبع فان هذا الثبات يزداد فى طرق الملاحظة المقيدة عنه فى طرق الملاحظة المفتوحة .

وتحتاج طرق الملاحظة الطبيعية الي التدريب على رؤية أو سماع ما يجب رؤيته أو سماعه وتسجيله . وتدلنا خبرة رجال القضاء أن شهادة شهود العيان فى كثير الحالات تكون غير دقيقة ، لأنهم بالطبع غير مدربين على الملاحظة . وما لم يتدرب الملاحظ تدريبا جيدا على الملاحظة فان تقاريره لن تتجاوز حدود الوصف الذاتى المحض ، وهى بهذا تكون عديمة الجدوى فى أغراض البحث العلمى . وفى كثير من مشروعات البحوث يتم تدريب الملاحظين قبل البدء فى الدراسة الميدانية حتى يصلوا فى دقة الملاحظة الى درجة الاتقان شبه الكامل بينهم أى بنسبة اتفاق لا تقل عن ٩٠٪ .

ومن المشكلات الأخرى فى طرق الملاحظة الطبيعية أن مجرد وجود ملاحظ غير مألوف بين المفحوصين يؤثر في سلوكهم ويؤدى الى انتفاء التلقائية والطبيعية فى اللعب أو العمل أو غير ذلك من المواقف موضع الملاحظة . وقد بذلت جهود كثيرة للتغلب على هذه المشكلة . ومن ذلك تزويد معامل علم النفس بالغرف التى تسمح حوائطها الزجاجية بالرؤية من جانب واحد one way glass (هو فى العادة الجانب الذى يوجد فيه الفاحص) وفى هذه الحالة يمكن للفاحص أن يكون خارج الموقف ويلاحظه وهو يتم بتلقائية . ومنها أيضا استخدام كاميرات الفيديو المخفاة ، وآلات التسجيل السمعى بشرط أن توضع فى أماكن خفية لا ينتبه اليها المفحوصون ، أو توضع فى أماكن مرئية لهم على أن تظل فى مكانها لفترة طويلة نسبيا من قبل استخدامها حتى يتعود على وجودها المفحوص . وقد يلجأ بعض

الباحثين للتغلب على هذه المشكلة الى الاندماج مع المفحوصين فى محيطهم الطبيعى قبل الاجراء الفعلى للبحث بحيث يصبح وجودهم جزء من البيئة الاجتماعية للبحث ، وهذه الطريقة تسمى الملاحظة بالمشاركة .

وكلما أجريت الملاحظة في ظروف مقننة ومضبوطة زودتنا بمعلومات أكثر قابلية للتعميم ، فمثلا عند دراسة نمو القدرة على القبض على الأشياء ومعالجتها قد يتطلب الأمر ملاحظات دقيقة وتفصيلية للأطفال من مختلف الأعمار ، كل منهم يقوم بمعالجة نفس الشيء في موقف مقنن أو موحد .

والملاحظ لايستطيع أن يلاحظ كل شىء فى سلوك الطفل، وإنما يحدد ملاحظاته بنمط معين من أنماط السلوك. فمثلا عند دراسة النمو الاجتماعى قد يقتصر اهتمام الباحث على العدوان بين أطفال در الحضانة وفى هذه الحالة يسجل بدقة جميع الأفعال التى تصدر منهم فى هذا الصدد مثل الخبط والضرب والعراك والسباب وتحطيم لعب الطفل الآخر. وحيث أنه أيضا لايستطيع أن يلاحظ الطفل - طول الوقت فلا مناص من لجوئه إلى منهج عينة الوقت كما يجب على الباحث أن يصوغ بيّاناته عن العدوان فى صورة كم أو مقدرا أودرجة قدر الإمكان (تكرار حدوث السلوك).

وبالطبع فان سلوكاً مثل معالجة الأشياء أو العدوان يمكن ملاحظته مباشرة. إلا أن كثيرا من التغيرات التى يهتم بها المتخصص فى سيكولوجية النمو ليست كذلك. فالذكاء وسمات الشخصية والدوافع الأساسية جميعا لايمكن ملاحظاتها مباشرة ويجب الاستدلال عليها واستنتاجها من الأداء الظاهر.

وإذا كان علينا أن نقارن بين أداء المفحوصين المختلفين فان الظروف الذى نلاحظهم فيها يجب أن تكون موحدة للجميع قدر الامكان. وبذلك يمكننا أن نتأكد من أن الاختلافات فى أداء الأطفال ترجع إلى الفرق فى مستويات الذكاء وليس إلى غير ذلك من المتغيرات الداخلية.

فنفرض مثلا أن طفلا اختبرناه فى حجرة مليئة بالضوضاء أو ضعيفة الإضاءة أو أن الفاحص الذى يقوم بتطبيق الاختبار شخص غير خبير وغير مدرب وأن طفلا آخر يتم اختباره بفاحص خبير ومدرب وفى مكان هادىء جيد الإضاءة فهنا نجد أن الأداء السيء الذى يؤديه الطفل الأول قد يرجع إلى الظروف المحيطة به أو إلى إجراءات الاختبار نفسها وليس إلى أنخفاض مستوى الذكاء. أما إذا كانت ظروف الاختبار متطابقة للطفلين قدر الإمكان يمكنا أن نستنتج استنتاجا معقولا وهو أن الطفل الذى يؤدى فى الاختبار أداء اسوأ من الأخر يكون أقل ذكاء منه.

وبالمثل يمكننا أن نستنتج مدى القوة النسبية لدافع العدوان لدى الأطفال من اتنا لسلوك العراك والسباب اللفظى والتحطيم. ومرة أخرى فان هذه طات إذا لم تتم فى ظروف مضبوطة ومتقنه فإن استنتاجاتنا قد لاتكون صحيحة. فمقدار العدوان الذى يظهره الطفل يختلف تبعا لطبيعة الموقف الذى يكون فيه. وبالتالى فإذا اختلفت المواقف يصعب علينا أن نعرف القوة النسبية لهذا الدافع لدى طفلين مختلفين.

وإذا كانت ثمة كلمة أخيرة فأننا نقول أن الملاحظة الطبيعية تتوفر فيها كل خصائص التعقيد والتركيب لمواقف الحياة الطبيعية التى تتحرر منها قدر الامكان المواقف المعملية إلا أن هذا ليس عيبا فى الطريقة وإنما هو أحد حدودها. فالواقع أننا فى حاجة إلى البحوث التى تعتمد على وصف السلوك الانسانى فى سياقه الطبيعى والمعتاد والتى تقودنا إلى بحوث أخرى تعتمد على طرق أخرى تستند فى جوهرها على منطق «العلية» توجهها الى التفسير والتنبؤ والتوجيه والتحكم فى هذا السلوك.

المنهج التجريبى:

التجربة هى نوع من الملاحظة المقننة أو المضبوطة، إلا أنها تتميز عن الملاحظة فى أنها تتطلب تدخلا أو معالجة يقوم بها الباحث أو المجرب. فالمجرب هو الذى

يصطنع أحد العوامل أو المتغيرات ويتحكم فيه ويعالجة ولهذا يسمى المتغير المستقل؛ ثم يلاحظ ما إذا كان هناك عاملا أو متغيرا آخر أو مجموعة أخرى من العوامل والمتغيرات تختلف تبعا لاختلاف التغير المستقل ويطلق عليها اسم المتغير التابع، أما باقى العوامل والمتغيرات فيجب أن تظل ثابتة أى لايُسمح لها بالتغير. وفى هذه الحالة توصف هذه المتغيرات الدخيلة بأنها تم التحكم فيها حتى لاتتدخل فى تفسير النتائج. وقبل أن يقوم الباحث بتجربته عادة ما يصوغ «فرضا» يتطلب الاختبار.

فإذا أراد باحث تجريبى أن يدرس آثار المستويات المختلفة من الاحباط فى سلوك العدوان لدى الأطفال. فإنه يفترض أنه كلما زادت درجة الإحباط يؤدى ذلك إلى زيادة مقدار السلوك العدوانى لدى الطفل. ويمكن للباحث أن يختبر هذا الغرض تجريبيا باستخدام ثلاث مجموعات من الأطفال تتعرض كل منها لظرف خاص أو معالجة خاصة مجموعتان تجريبتان ومجموعة ضابطة، بحيث تتساوى المجموعات الثلاث تقريبا فى الخصائص التى لاتهم الباحث فى هذه التجربة ولكنها قد يؤثر فى التعبير عن العدوان مثل العمر الزمنى ومستوى التعليم والجنس والصحة والذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعى، وبعبارة أخرى فإن الباحث يثبت هذه العوامل، وعندئذ يمكنه أن يعالج على النحو الذى يشاء المتغير المستقل الذى يهتم به وهو مقدار الإحباط. وبعد ذلك يمكنه أن يعرّض المجموعات الثلاث لدرجات مختلفة من الاحباط. فمثلا قد يعرض على المجموعة الأولى من الأطفال عدداً من المشكلات التى تستعصى على الحل ويعطيهم تعليمات تتضمن وصف هذه المشكلات بالسهولة وقابليتها للحل ويطلب منهم أن يعملوا على حلها خلال فترة زمنية محددة، وبهذا تتعرض هذه المجموعة لأكبر مقدار من الأحباط. والمجموعة الثانية قد تعرض عليهم مشكلات صعبة ولكنها تقبل الحل ويطلب منهم حلها فى نفس الفترة الزمنية، وبالطبع فان هذه المجموعة تتعرض أيضا للاحباط ولكن بمقدار أقل. أما المجموعة الثالثة الضابطة فيطلب منها أداء أعمال سهلة لاتؤدى إلى إحباط.

ويضع الباحث المجموعات الثلاث فى موقف اجتماعى أثناء حل المشكلات حتى يمكن ملاحظة وتسجيل سلوكهم العدوانى.

فى هذه الحالة يمكن للباحث أن يحدد ما إذا كانت زيادة درجة الاحباط تؤدى إلى زيادة مقدار العدوان وهو ما يتوقعه فرض البحث. وتتحقق صحة هذا الفرض إذا وجد الباحث أن المجموعة التى تعرضت لأكبر قدر من الإحباط سلكت سلوكا عدوانيا أكبر من غيرها والمجموعة الضابطة سلكت سلوكا عدوانيا أقل من غيرها.

والميزة الفريدة والهامة فى التجربة هى أنه حين يتم التحكم فى المتغيرات الدخيلة فان المتغير المستقل يؤثر تأثيراً واضحاً لأن التغيرات فيه تؤثر فى المتغير التابع وهو ما يمكن البرهنة عليه مباشرة من نتائج البحث التجريبى. وبدون الاجراءات التجريبية يكون من الصعب الحكم على مدى إسهام جميع العوامل المستقلة التى تؤدى إلى نتيجة معينة أو تحدث أثراً محدداً حكما دقيقاً. فمثلا نجد أن شدة الاستجابات العدوانية لدى الأطفال تتأثر بعوامل كثيرة مثل الجنس والمستوى الاقتصادى والاجتماعى وخبرات الاحباط السابقة ووجود سلطة الكبار أو عدم وجودها ثم الخوف من العقاب . ويمكن للدراسات التى تعتمد على الملاحظة المباشرة أن تعطى بيانات هامة عن أثر هذه المتغيرات إلا أن إجراء التجارب المضبوطة يعطينا بيانات أكثر دقة ووضوحا. كما أن التفسير السببى لايزودنا به بوضوح إلا المنهج التجريبى.

وما يهمنا أن نشير إليه هو مسألة الضبط والتحكم التجريبى التى ترددت كثيرا فيما سبق. وأشهر الطرق لتحقيق ذلك ما يسمى التوزيع العشوائى للمفحوصين على المعالجات التجريبية المختلفة وطريقة العينة العشوائية وهى طريقة تهيىء لكل مفحوص فرصة متساوية لأن يتعرض لأى معالجة أو شرط فى الموقف التجريبى د ون أى قصد متعمد من الباحث. وبهذا يمكن للعوامل المختلفة التى قد تؤثر فى المتغير التابع أن تتوزع عشوائيا داخل كل شرط أو معالجة تجريبية وبين هذه الشروط أو المعالجات.

وعلى الرغم من أن المنهج التجريبى هو أفضل المناهج فى اختبار العلاقات السببية والتى تؤدى إلى تفسيرات مقنعة فان هناك بعض الانتقادات التى تتلخص فيما يلى :-

(١) أن وجود المفحوص ضمن اجراء تجريبى يؤثر إلى حد ما فى سلوكه ويجعله يفتقد التلقائية والطبيعية التى تميز طرق الملاحظة المباشرة.

(٢) البيئة «المعملية» المضبوطة التى تجرى فيها البحوث التجريبية هى أيضا بيئة اصطناعية للغاية ومن المتوقع للمفحوص أن يسلك على نحو مختلف فى مواقف الحياة الفعلية. ولهذا يجب الا تنتقل نتائج بحوث المعمل إلى الميدان انتقالا مباشرا، وإنما على الباحث أن يمر بخطوات عديدة فى سبيل ذلك.

وأفضل الطرق للتغلب على هذه المشكلة هو تصميم تجارب تبدو طبيعية للمفحوصين ويمكن جعل الموقف التجريبى أكثر طبيعية للأطفال مثلا بأن تجرى تجارب فى موقف معتاد كالبيت أو المدرسة. كما أن الأطفال قد يسلكون على نحو أكثر طبيعية إذا كان الأب أو المعلم هو المجرب بدلا من وجود شخص غريب لايعرفونه، كما يمكن عرض الموقف التجريبى بطريقة تتفق مع ميول الأطفال كأن تعرض أسئلة اختبار الذكاء أو الابتكار عليهم على أنها نوع من الألعاب أو الألغاز بدلا من أن تكون اسئلة فى اختبار. كما يمكن للباحث إجراء التجربة الميدانية فى البيئة الطبيعية بالفعل بطريقة تجعل الأطفال لايشعرون بأنهم فى «تجربة». وهذا الأسلوب يجمع بين مزايا الملاحظة الطبيعية والضبط الأكثر إحكاما فى الموقف التجريبى.

(٣) التوزيع العشوائى للمفحوصين على مجموعات المعالجة يحدث فى بعضهم استجابات سلبية أزاء الموقف التجريبى. وخاصة إذا كان على المفحوص أن يعمل مع مجموعة لايحب العمل معها . ومعنى ذلك أن الباحث التجريبى عليه أن

يتعامل مع مفحوصية على أنهم بشر، وإذا نشأت مثل هذه المشكلات عليه أن يواجهها ويحلها فى الحال.

(٤) الأجهزة والأدوات والمواد التى تستخدم فى الموقف التجريبى داخل المعمل قد تجعل المفحوصين يعتقدون بأن عليهم أن يسلكوا على نحو معين وبطريقة معينه وبالتالى لانحصل على نتائج علمية حقيقية.

(٥) تؤثر توقعات المجرب فى نتائج التجربة. فالباحث الذى يعتقد بشدة فى صحة فرضه فأنه قد يلجأ متعمدا أو بدون قصد إلى تهيئة الشروط التى تدعم هذا الغرض.

وللتغلب على هذه المشكلة يقترح بعض العلماء اجراء التجارب بطريقة مخفاه أو بطريقة غير واضحة أو مباشرة بحيث لايعلم الفاحصون ولا المفحوصون أى شئ عن التجربة التى يشاركون فيها إلا بعد إنتهاء التجربة.

وبالرغم من كل ما سبق تبقى للمنهج التجريبى قيمته الكبرى فى تزويدنا بأدق فهم لعلاقات السبب النتيجة فى دراسة السلوك الإنسانى.

المنهج شبه التجريبى:

حينما يصعب على الباحث تطبيق المنهج التجريبى بمعناه السابق نجده يحاول فرض قدر من الضبط العوامل الدخيلة التى قد يكون لهابعض الأثار المحتملة فى السلوك موضوع الدراسة. ويوجد فى الوقت الحاضر عدة تصميمات من هذا القبيل تجمعها تسمية عامة هى المنهج شبه التجريبى أو الامبيريقى Quasiexperimental.

لنفرض أن أحد الباحثين أراد أن يدرس أثر الحرمان من الأسرة فى النمو الاجتماعى للطفل نجد أن تطبيق المنهج التجريبى الكامل فى هذه الحالة يتطلب تقسيم المفحوصين عشوائيا إلى نصفين أحدهما يظل يعيش مع أسرته بينما يودع

الآخر فى أحدى دور الرعاية وذلك طوال فترة التجربة ثم تقارن المجموعتان فى النمو الاجتماعى. وبالطبع فان معظم الأسر ترفض أن تسمح لأطفالها بالمشاركة فى تجربة من هذا النوع. كما أن النظام الاجتماعى لايوافق على أن ينفصل الطفل عن والديه وأن يودع فى مؤسسة من أى نوع، إلا فى بعض الاستثناءات القليلة الشاذة. ولذلك لابد أن يلجأ الباحث فى هذه الحالة إلى تصميم شبه تجريبى. وفى هذه الحالة يقارن بين مجموعتين من الأطفال أحداهما تعيش مع أسرها الطبيعية والأخرى تعيش فى أحد دور الرعاية نتيجة لظروفها الاجتماعية.

ومعنى ذلك أن شبه التجربة هى دراسة يلاحظ فيها الباحث نتائج حدث طبيعى أو قرار متصل بالسياسة الاجتماعية يفترض فيه أن له أثر على حياة الانسان. ويكون المتغير المستقل فى هذه الحالة هو الحدث أو الظرف الذى يفترض فيه أن تؤثر نواتجه على الذين يتعرضون له . والباحث هنا لايستطيع أن يتحكم فى المتغير المستقل- ولا يستطيع أن يوزع المفحوصين على مختلف المعالجات فالتوزيع أحدثته الظروف المعتادة للحياة اليومية وعلى الباحث أن يدرس آثاره فى مواقعه التى توجد بها عينة الدراسة.

وتتفاوت البحوث شبه التجريبية فى الكيف. ولعل أفضل تصميمات هذا النوع من أن يختار الباحث لمجوعتة الضابطة أفراداً من المسجلين فى قوائم الانتظار للالتحاق بالبرامج أو المعالجة موضع الدراسة. ولعل هذا يوفر قدرا من القابلية للمقارنة بين المجموعتين الضابطة التجريبية على الأقل فى متغير الرغبة فى المشاركة فى البرنامج أو المعالجة، أو عدم الرغبة فى ذلك. وقد تكون لمتغيرات أخرى مثل حجم الأسرة والدخل والمستوى التعليمى للوالدين أهمية أكبر من غيرها من المتغيرات وهكذا تظل نتائج شبه التجربة مفتوحة لتفسيرات متعددة. ولاتؤدى إلى تحديد قوى لعلاقة السبب والأثر كما هو الحال فى المنهج التجريبى الكامل.

المنهج الارتباطي:

توجد مشكلات هامة فى سيكولوچية النمو لايمكن تناولها بالبحوث التجريبية أو شبه التجريبية. ومن ذلك مثلا إذا أراد الباحث أن يحدد العلاقة بين الاتجاهات الوالدية (كاتجاه الرفض) ونمو شخصية الطفل فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل، أن يطلب من بعض الأمهات أن يرفضن أبناءهن حتى يجرى الباحث تجربة كاملة عليهن وعلى الأبناء كما قد يصعب عليه أن يجد فى الحياة الاقتصادية الشاملة آباء يرفضون أطفالهم بحيث يصنفهم فى مجموعة فى مقابل مجموعة أخرى تقبل الأبناء حتى يجرى عليهم بحثا شبه تجريبى. ولهذا فان اجراء بحوث على مثل هذه المشكلات يكون من نوع مختلف تماما. أن الباحث قد يستخدم بعض الاستخبارات أو الاستفتاءات أو يجرى بعض المقابلات مع الآمهات ليتقصى الاتجاهات الوالدية لديهن، وحينئذ قد يجد أن بعض الأمهات ترفضن أبناهن سيكولوچيا كما يجد مجموعة أخرى مقارنة من الأمهات تقبلن أبناءهن. فإذا كان أطفال مجموعتى الأمهات متكافئين تقريبا فى العمر الزمنى والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى وغيرذلك من العوامل الدخيلة، يمكن للباحث أن يقارن بين سمات الشخصية لدى مجموعتى الأطفال معاً ببعض معلومات فى العلاقة بين الاتجاه الوالدى الرافض وشخصية الطفل. ويعد هذا البحث ارتباطيا لأن علاقة السبب والأثر فيه غير واضحة كما هو الحال فى البحث التجريبى وشبه التجريبى. أن نتائج هذا البحث التى قد تتمثل فى أنه مثلا كلما زاد رفض الأم للطفل تزداد عدوانية الطفل. ونقص عدوانية الطفل مع نقص رفض الأم له لاتتضمن علاقة سببيه مباشرة. فهل يؤدى رفض الأم للطفل إلى زيادة عدوانيته؟ أم أن عدوانية الطفل تؤدى بالأم إلى رفضه؟ أم أن كلا من رفض الأم وعداونية الطفل يتأثران بعامل ثالث غيرمعلوم؟ أن كل ما نحصل عليه من معنى هو وجود علاقة بين العنصرين.

وقد يتطلب المنهج الارتباطى متغيرين على الأقل ثم تحديد درجة العلاقة بينهما. وفى هذه الحالة يمكن أن يجرى البحث الارتباطى على مجموعة واحدة. ومن ذلك مثلا أن يقيس الباحث عدد الساعات التى يخصصها الطالب ليلا للاستذكار المنزلى والدرجة التى يحصل عليها فى الاختبارات التحصيلية، ثم يحسب العلاقة بين المتغيرين بالنسبة لمجموعة من الأطفال. والأسلوب الاحصائى الذى يستخدم فى هذه الحالة هو معامل الإرتباط والذى يحدد التغير الاقترانى بين المتغيرين والذى يتراوح بين العلاقات الموجبة الكاملة والعلاقات السالبة الشاملة وبينهما توجد العلاقات الجزئية موجبة أوسالبة، والعلاقات الصفرية.

وتدل العلاقة الموجبة (+ ١ وما هو أقل منها) على أن العلاقة طردية بمعنى أن الزيادة فى المتغير تقترن معها زيادة المتغير الثانى والنقص فى المتغير الأول يقترن معه نقص فى المتغير الثانى. ومن ذلك العلاقة بين الذكاء والتحصيل المدرسى التى تكون عادة فى صورة معامل ارتباط مقداره (٠,٨٥). ومعناه أن الطفل الذكى يزداد تحصيله والطفل الاقل ذكاء يقل تحصيله. اما العلاقة السالبة (- ١ وما هو اكبر منها) قد تدل على العلاقة العكسية. ومن ذلك العلاقة بين القلق والتحصيل المدرسى التى يصل معامل ارتباطهما الى (- ٠,٦٥) ومعنى ذلك ان الزيادة فى القلق ترتبط بالنقص فى التحصيل المدرسى. والنقص فى القلق يرتبط بالزيادة فى التحصيل المدرسى. وقد تكون العلاقة صفرا (أو مقداراً إحصائيا ليس له دلالة احصائية). ومن ذلك العلاقة بين الذكاء وطول القامة اللذين يبلغ معامل ارتباطهما ٠,٠٢٥ (وهو معامل غير دال احصائيا ويعتبر صفرا بهذا المعنى). ومعنى ذلك أن الطفل الذكى قد يكون قصير القامة أو طويلا، وكذلك الطفل الأقل ذكاء قد يكون أيضا طويلا أو قصيراً، أى لا توجد وجهة محددة لاتجاه العلاقة بين المتغيرين.

المنهج المقارن:

يلاحظ على جميع المناهج السابقة أنها تقصر إهتمامها على النظر الى سلوك

الانسان فى وقت معين، الا أن البحث فى النمو يحتاج بالاضافة الى ذلك الى تحديد كيف يتطور السلوك الانسانى عبر الزمن. ولهذا كان لابد من ابتكار منهج يتفق مع هذه الضرورة، ومن هنا كان ظهور المنهج المقارن فى هذا الميدان الذى يعد فى جوهره منهجا تطوريا نمائيا ارتقائيا.

والمنهج المقارن يتضمن فى جوهره دراسة الأفراد من مختلف الأعمار وعلى افتراض انه تُوجد أدلة على التغير فى سلوك الانسان خلال مدى الحياة وأن هذا يعتبر هو العمر المتغير التقليدى الذى يتحدد من خلاله مسار النمو، ولابد من الاعتراف بضرورته لأى معالجة لنمو الأفراد. فالتحسن والتدهور فى الخصائص الفسيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية يرتبطان بالعمر، الى الحد الذى يدفعنا الى القول بأنه العمر يتداخل فى كل العلاقات الوظيفية المرتبطة بالسلوك.

ويمكن أن نميز فى هذا الصدد ثلاث مشكلات جوهرية تمثل مرتكزات بحوث سيكولوچية النمو من حيث علاقتها بالعمر، وهى :-

(١) تحديد درجة التحسن والاستقرار والتدهور فى مختلف جوانب السلوك الانسانى مع التقدم فى العمر.

(٢) تحديد نوع الميكانيزمات المسئولة عن التحسن أو التدهور حين يلاحظة وهل تعد من قبيل الميكانزمات المركزية أو الطرفية.

(٣) تحديد طبيعة بيئة المفحوصين والتى تختلف فى جوهرها من عمر لآخر فهى عند الأطفال غيرها عند المراهقين أو الشباب أو الراشدين أو المسنين.

وهذه المشكلات الثلاث تستثير الاهتمام بطبيعة الصعوبات المنهجية ونتناول فيما يلى هذه الصعوبات مصنفة تبعا لطرق البحث المستخدمة فى هذا المجال.

(١) الطريقة المستعرضة :

الطريقة المستعرضة Cross Secional والطريقة الطولية -Longibidinal التى سنشير إليها فيما بعد - هما أكثر طرق البحث فى ميدان النمو استخداما، بالرغم من مشكلاتها المنهجية، وسوف نتناول هاتين الطريقتين أولا ثم نعرض لطريقة التحليل التتابعى.

والطريقة المستعرضة تعتمد أساسا على أنتقاء عينات مختلفة من الأفراد من مختلف الأعمار، ثم نطبق عليهم عدة مقاييس متكافئة، وتقارن أداءات العينات المختلفة فى كل مقياس على حدة، وتتم هذه المقارنات فى ضوء متوسطات العينات. وتفترض هذه الطريقة أن المتوسطات توضح مسار النمو العادي، وتقربنا إلى حد كبير من الدرجات التى يمكن أن نحصل عليها لو أجرينا البحث على أفراد من عمر معين ثم أعيد اختبارهم عدة مرات متتالية حين يصلوا إلى أعمار معينة. الا أن هذا الافتراض موضع نقد وتساؤل على الأقل بالنسبة لبعض الأفراد الذين تم اختبارهم بالطريقة المستعرضة للأسباب الآتية: -

(١) العوامل الانتقائية فى العينات المختلفة : فجماعات العمر المختلفة قد لايكون بينها أوجه للمقارنة نظراً لآثار العوامل الانتقائية المتتابعة. ويظهر أثر هذه العوامل خاصة حين تجرى البحوث على الطلاب حيث أن طلبة الجامعات أكثر انتقائية من طلبة المدارس الثانوية وأولئك أكثر انتقائية من تلاميذ المدارس الاعدادية والابتدائية.

وهكذا فان المتوسط المرتفع لطلاب الجامعات قد ينتج عن عمليات التعصفية هذه ولذلك فلكى تستخدم هذه الطريقة بفعالية أكثر فى بحوث النمو لابد أن تشتق العينات من الأصول الاحصائية العامة للسكان من مختلف الأعمار وليس من الأفراد من مؤسسات تعليمية أو مهنية معينة وتمثل هذه المسألة إحدى عوائق البحث

الكبرى فى بحوث الراشدين خاصة. فجميع جماعات الراشدين جماعات، منتقاه على نحو من الأنحاء : الجماعات الدينية، وجماعات الأندية وأعضاء النقابات والاتحادات، وبيوت المسنين.

(٢) اختلاف رصيد الخبرة : قد لايكون هناك وجه للمقارنة بين أرصدة الخبرة المختلفة عند جماعات الأعمار المختلفة. فمن المستحيل الحصول على عينات مختلفة الأعمار ونفترض أنها عاشت فى ظروف ثقافية موحدة ولذلك نجد من المعتاد المقارنة بين جماعات عمرية تفصل بينها أجيال مختلفة، كما هو الحال فى بحوث الأطفال والمراهقين الراشدين فمثلا لايستطيع أحد أن يعزى الفروق بين من هم اليوم فى سن الأربعين ومن هم الآن فى س ١٥ أو ٨ إلى عوامل تتعلق بالعمر أو النمو وحدهما، فعندما كان الأفراد الذين هم الآن فى سن الأربعين فى سن الخامسة عشرة أو الثامنة كان التعليم أكثر تواضعا والفرص المتاحة للاطفال والشباب أقل تنوعا، والاتجاهات الاجتماعية أكثر اختلافا ومعنى هذا أن الاختلاف بين مجموعات العمر قد ترجع فى جوهرها إلى ظروف متباينة نتيجة للتغيرات الثقافية والحضارية. وبالتالى لايمكن الجزم بأن التغير المشاهد يرجع إلى العمر وحده.

(٢) منحنيات المتوسطات والمنحنيات الفردية : لاتسمح الطريقة المستعرضة - كما أشرنا - إلا برسم منحنيات المتوسطات - والسبب فى هذا أن الأشخاص مختلفون فى كل مستوى عمرى من مستويات البحث، ويستحيل فى هذه الحالة رسم المنحنيات الفردية. إلا أن مثل هذا الإجراء قد يخفى اختلافات هامة بين الأفراد من ناحية وداخل الأفراد من ناحية أخرى. وقد ينشأ عن رسم المنحنيات الجماعية أن تتلاشى هذه الاختلافات أو تزول، ولهذا قد يكون منحنى المتوسطات الناجم مختلفا اختلافا بينا عن منحنى النمو لكل فرد على حده ومن أشهر النتائج التى توضح لنا خطورة هذه المسألة دراسة النمو الفجائى الذى يسبق المراهقة. فمنحنيات

النمو الفردية بالنسبة لكثير من السمات الجمعية تكشف عن زيادة فجائية تطرأ على معدل النمو الجسمى قبل البلوغ، ولما كان الأفراد يختلفون فى سن البلوغ فإن هذه الوثبة تحدث فى فترات مختلفة لكل فرد على حدة وبالتالى فى المنحنيات الفردية للأفراد فإذا رسمت منحنيات متوسطات نجد أن هذه الاختلافات الفردية يلغى بعضها بعضا، ونجد المنحنى الناجم لايكشف عن هذه الزيادة الفجائية، إلا إذا اشتملت عينة الدراسة على عدة أفراد يصلون إلى البلوغ فى نفس السن، وهو احتمال لايحدث إلا إذا كانت العينات ممثلة تمثيلا جيدا للأصل الاحصائى السكانى العام.

وبالرغم من مشكلات الطريقة المستعرضة إلا أنها الأكثر شيوعا فى بحوث المقارنات بين الأعمار لسهولتها النسبية.

(٢) الطريقة الطولية :

الطريقة الثانية من طرق البحث فى ميدان المقارنات العمرية هى الطريقة الطولية وفيها تتم متابعة نفس العينة من الأفراد وإعادة اختبارهم عدة مرات بعد مرور عدد من السنوات، وهى بهذا تتغلب على بعض مشكلات الطريقة المستعرضة. وتوفر للباحثين امكانيات بحث أفضل، ففيها لاتتداخل الفروق بين الأجيال والفروق داخل الجماعات مع فروق العمر، كما هو الحال فى الدراسات المستعرضة. ومن ناحية أخرى فأن هذه الطريقة تسمح للباحثين بتحليل التغاير داخل الفرد مع الزمن، وبالتالى فهى توفر لنا أدلة حول مدى الثبوت أو التغير داخل الأدوار وأكثر منها بين الأفراد.

ومع هذه المزايا الظاهرة للطريقة الطولية إلا أن لها مشكلاتها التى تتلخص فيما يلى :

(١) النقصان التتابعى للعينة : فلا شك فى أن البحث الطولى يستغرق فترة طويلة نسبيا من الزمن، ولهذا نتوقع أن يتناقص عدد المفحوصين تدريجيا، ولذلك فان المتابعات المتأخرة لنفس العينة نجدها تتم على أعداد قليلة إلى حد كبير لو قورنت بالحكم الأصلى لهذه العينة حين بدأ البحث منذ سنوات بعيدة.

(٢) العوامل الانتقائية : فالأفراد الذين يشاركون فى البحث لعدة سنوات يتم انتقاؤهم تبعًا لعوامل تحكمية وليست عشوائية ومن ذلك استقرار محل الاقامة، والتعاون المستمر مع الباحث. وبالطبع فان المفحوصين الذين يتم انتقاؤهم بهذه الطريقة قد يظهرون خصائص أخرى ترتبط بالمستوى الثقافى والميول والاتجاهات بل والظروف الطبيعية والصحية. ولهذا فان عينات البحوث الطولية قد تكون متحيزة وليست عشوائية، فقد تكون أعلى نسبيا من المستوى العام للأصل الاحصائى السكانى. وقد يكون العكس صحيحا بالنسبة للأفراد الذين يقيمون فى المؤسسات. فالأطفال ومراهقو الملاجىء والاصلاحيات يمثلون مستوى أدنى من الأصل الاحصائى العام، بينما راشدو دور المسنين قد يكونونّ من مستويات اقتصادية واجتماعية عالية نسبيا إذا كانت هذه البيوت تديرها جمعيات خاصة وقد يكونون من مستويات دنيا إذا كانت من النوع الذى تديره هيئات حكومية للإيواء العام، وفى الحالتين يصعب تعميم نتائج البحوث الطولية على المجتمع الأعلى. ومع ذلك فان لهذه البحوث فائدتها إذا تم توصيف الأصل المشتقة منه العينات توصيفا دقيقا.

(٣) أثر اعادة الملاحظات : توجد مشكلة منهجية ثالثة فى البحوث الطولية تتمثل فى الأثر المحتمل الذى تحدثه المشاركة المستمرة فى سلوك المفحوص. فالممارسة المتكررة للاختبارات وزيادة الألفة بفريق البحث، والتوحد بأحدى الجماعات لفترة طويلة نسبيا من الزمن هى جماعة البحث، وغير ذلك من ظروف البحث الطولى التتبعى ذاته، قد توثر جميعا فى أداء المفحوص فى الاختبارات وفى اتجاهاته ودوافعه وفى توافقه الانفعالى، وغير ذلك من جوانب السلوك.

(٣) طريقة التحليل التابعي:

يبدو من مناقشتنا السابقة أنه حتى لو توافر لنا الوقت والأمكانات لاستخدام الطريقة الطولية فى بحوث المقارنة بين الأفكار فان هذه الطريقة لاتوفر لنا حلاً كافيا لمشكلات البحث فى هذا الميدان. ولهذا السبب اقترح بعض الباحثين نموذجا يجمع بين مزايا المنهج الطولى والمنهج المستعرض يمكن أن نسميه نموذج التحليل التابعى.

وفيه استخدم المنهج المستعرض لمجموعات عمرية مختلفة مع متابعات قصيرة الأمد. فمثلا قد نلاحظ الأفراد من سن ١٨ سنه ، ٢٠ سنة ونعيد اختبارهم ثلاث مرات خلال فترة زمنية طولها عامان.

ولمراجعة امكانية المقارنة والاستقرار لمجموعتى العمر فان ذلك يتم فيه ضوء أداء المجموعتين فى سن العشرين، وكذلك فى ضوء اتجاه التغيرات فى اعادة الاختبار داخل المجموعتين. فإذا أمكن أن تتم المقارنة فان البيانات التى يحصل عليها الباحثون من المجموعتين خلال العامين يمكن معالجتها مع للكشف عن التغيرات بين عامى ١٨ ، ٢٢ عاما.

ويوجد تصميم تجريبى آخر فيه يتم الربط أيضا بين الدراسة الطولية والمسح المستعرض لمجموعات عمرية مختلفة لعزل التغيرات التى ترجع إلى العمر عن تلك التى تعد من قبيل التغيرات الثقافية، فمثلا يمكن اختبار أفراد من سن ٢٠ عاما وسن ٤٠ عاما فى عام ١٩٤٠ ثم اختبار عينات مشابهة من نفس الأعمار عام ١٩٦٠ ، وأى فروق فى هذه الحالة بين الأفراد من سن ٢٠ عاما عام ١٩٤٠ . ٢٠ عاما فى عام ١٩٦٠ يمكن أرجاعها إلى التغير الثقافى، أما الفروق بين الأفراد من سن ٢٠ عاما، ٤٠ عاما الذين اختبروا معا (فى عام ١٩٤٠ أو عام ١٩٦٠) فقد تعكس فروقا فى الأعمار بالإضافة إلى الاختلافات الثقافية وخاصة الشروط التى تمت فيها تنشئة المجموعتين. وأخيراً فان المقارنة بين الأفراد من سن ٢٠ عاما فى عام ١٩٤٠ ،

والأفراد من بين ٤٠ عاما فى عام ١٩٦٠ . تدل على الآثار المتداخلة للعمر والتغيرات الثقافية التى حدثت فى الفترة الوسيطة التى ربما قد تكون قد عدلت فى سلوك المفحوصين بعد سن العشرين. ويجب أن نلاحظ هنا أنه حتى لو أمكن لعينة من سن ٢٠ عاما فى عام ١٩٤٠ أن يعاد اختبارها عام ١٩٦٠ فان التغيرات الثقافية الوسيطة لايمكن عزلها عن التغيرات العمرية مالم تتوافر بيانات مقارنة من مجموعات من نفس العمر ثم اختبارها فى هاتين المناسبتين أى عام ١٩٤٠ ، ١٩٦٠ على التوالى.

وقد استطاع الباحثون أن يصلوا بهذا التعميم التجريبى إلى مستوى التعميم وأطلق عليه التعميم التتابعى Sequential Analysis Model وفيه يستخدم أفراد من مختلف الأعمار يتم قياسهم فى وقت واحد معا وعلى نحو متكرر فى عدد من المرات المختلفة. وفى هذه الحالة يمكن أن تعتبر فروق العمر فى أى مناسبة من مناسبات القياس تنتمى فى جوهرها إلى البيانات التى نحصل عليها بالطريقة المستعرضة، والتغيرات أو أنماط الدرجات التى نحصل عليها مجموعة عمرية معينة فى المناسبات المختلفة للقياس من نوع البيانات التى نحصل عليها بالطريقة الطولية. ويضاف إلى هذا نوع جديد من البيانات تمثله المجموعات ذات الأعمار المتساوية فى المناسبات المختلفة للقياس. وكذلك لمعرفة لماذا كان لميلا د الفرد فى وقت معين أو انتمائه لجيل بذاته له آثار فارقة.

ومن هذا التصميم يتضح أنه توجد ثلاث مجموعات عمرية من سن ٣٥ عاما لأن الأختبار تكرركل ١٠ سنوات، وتمثل هذه المجموعات الثلاث قطر الجدول، ولكل مجموعة منها عام ميلادى مختلف. ومن هذا الجدول يمكن أن يجمع جميع الأفراد من نفس العمر فى أى وقت للاختبار بصرف النظر عن عام الميلاد، وفى هذه الحالة يمكن الحصول على بعض المعلومات عن آثار العمر مستقلة عن الفترة الزمنية التى يولد فيها الانسان. ثم إذا توبع نفس الأفراد فى السنوات المتتابعة يكون من السهل الحصول على معلومات من التغيرات طويلة الأمد داخل الأفراد وخلال

سنوات البحث المختلفة. وبإستخدام أسلوب إحصائى ملائم من نوع تحليل التباين يمكن الحصول على آثار مصادر التباين المختلفة فى هذا التصميم التتابعى.

(٤) بعض المشكلات العامة فى منهج المقارن :

نتناول فى هذا القسم بعض المشكلات المنهجية العامة فى بحوث الفروق بين الأعمار بصرف النظر عن طبيعة المنهج المستخدم.

(أ) منحنيات النمو :

تمثل منحنيات النمو بالنسبة إلى الخصائص السلوكية المختلفة أفضل صورة عامة وبسيطة للتغير فى هذه الخصائص مع العمر. ومع ذلك فان هذه المنحنيات تتضمن خطين أساسين أولهما أننا حين نستخدم الدرجات المركبة (كنسب الذكاء) نفتقد الحقيقة التى تؤكد أن السمات السلوكية المختلفة التى تتألف منها هذه الدرجات تنمو بمعدلات مختلفة فى الفرد الواحد. وثانيهما أنناحين نستخدم متوسطات الأفراد المختلفين نفتقد معالم الفروق بين الأفراد فى معدلات النمو فى مستويات الأعمار المختلفة سواء أستخدمت درجات بسيطة أو مركبة.

(ب) تكافؤ المجموعات :

قد يضطر الباحث فى ميدان النمو إلى استخدام تصميمات تجريبية تتطلب المجموعات التجريبية والضابطة، وفى هذه الحالة نجد أن الوضع المثالى هو أن يقوم الباحث بالحصول على المجموعات المتكافئة من أصل أحصائى سكانى واحد. إلا أن الضرورات العملية تجبر الباحثين على القيام بهذا التكافؤ بعديا. فعند المقارنة بين المسنين الذين يقيمون فى دور الرعاية وأولئك الذين يستمرون فى الأقامة مع أسرهم يجد الباحث نفسه فى موقف خلاصته أن يختار عينة الراشدين المقيمين فى دور الرعاية أولا ثم بعد ذلك يحاول أنتقاء مجموعة ضابطة تتكافأ معها فى الخصائص التى يجدها الباحث ضرورية. وفى هذه الحالة قد نجد مجموعتين متميزتين إذا

قورنتا بالمجتمع الأصلى، فلاشك أولئك الذين يلتحقون بهذه الدور نتيجة لظروف اقتصادية - اجتماعية ميسرة فى بعض الحالات، أو نتيجة للعجز الكامل فى البعض الآخر. إنما يعكسون خصائص تميزهم اقتصاديا واجتماعيا عن الأصل الاحصائى السكانى العام، والأخطر من هذا، أن الباحث فى محاولته جعل المجموعتين متكافئتين قد يغفل خاصية أو أكثر، ويؤدى هذا إلى وجود فروق بين المجموعتين لايمكن ردها مباشرة إلى المتغير المستقل.

(جـ) وحدات القياس:

حتى يمكن المقارنة بين الأعمار المختلفة لابد أن تتوافر فى المقياس المستخدم خاصية تساوى الوحدات، وهذا يعنى أن أى زيادة فى السمة فى أحد الأعمار يجب أن تساوى نفس الزيادة فيها فى المستويات العمرية الأخرى. إلاأن ما حدث أن معظم المقاييس المستخدمة لم تتوافر فيها هذه الخاصية، وأشهرها معيار العمر العقلى. ففى هذا المعيار نجد أن الكسب الذى يبلغ مقداره عاما واحدا فى سن الخامسة عشرة ليس مساويا لنفس الكسب (البالغ عاماً واحداً) فى سن الخامسة. وكذلك لا تعطينا الدرجات الخام التى نحصل عليها من الاختبارات النفسيه إلا أرقاما وهى فى هذا لاتفيد فى أعطائنا حكماً على ما إذا كانت زيادة مفردة صحيحة فى الأختبار وعند مستوى ٧٥ يساوى نفس الزيادة لمفردة واحده صحيحة عند مستوى ٥٠. وتوجد مقترحات عديدة للتغلب على هذه المشكلة تتمثل فى تحويل درجات المقياس للحصول على المسافات المتساوية ومن أشهر هذه الحلول ما قدمه ترستون فيما يسميه «القياس المطلق» Absolute Scaling والذى يعتمد أساساً على وحدات الانحراف المعيارى أو أجزائه فى البعد عن المتوسط.

(د) بنية المقاييس:

تستحيل المقارنة بين الأعمار المختلفة إذا كان ما تقيسه الاختبارات المستخدمة

يختلف من عمر لآخر. ولذلك فمن شروط هذه المقارنة أن تكون هذه الأختبارات متكافئة من حيث البنية العاملية.

ولاتتحدد هذه البنية إلا باستخدام منهج التحليل العاملى على نتائج القياس فى مراحل العمر المختلفة وهذا المطلب يصفه (جويلفورد).

ومع هذا لم يتوافر فى جميع بحوث المقارنة بين الأعمار. وعدم توافره يمثل نقصاً شديداً فى بحوث هذا الميدان. فالاختبار الواحد قد لا يقيس نفس العامل أو العوامل فى الأعمار المختلفة، وبهذا تصبح المقارنة شبه مستحيلة.

الفصل الخامس

معايير ومهام النمو

مع ظهور علم نفس النمو فى أواخر القرن الماضى كان اهتمام العلماء موجها لموضعين أساسين تمثلان فيما يلى :-

١ - معايير النمو :

ويتخلص هذا الاتجاه فى قياس وملاحظة مجموعات من الأطفال تم تلخيص النتائج على هيئة «مستويات» عمرية مختلفة فى صورة متوسطات. وهذا النوع من البحوث تناول مجموعة واسعة من خصائص تشمل الطول والوزن وتشمل القدرات الجسمية والحركية والإدراكية والعقلية وتناول عادات الطفل اليومية كالنوم والطعام والإخراج والانفعالات كالخوف والغضب وعلاقاته الاجتماعية. وعلى الرغم من أن هذه البحوث سميت فى المؤلفات التقليدية لعلم نفس بالبحوث المعيارية إلا أنها فى جوهرها بحوث وصفية لأنها لم تتجاوز وصف المستوى (العادى) أو (المتوسط) لسلوك الأطفال فى الخصائص موضع البحث وعادة ما نسمى النتائج التى تلخصها هذه البحوث معايير العمل AGE NORMS.

ويعد العالم الأمريكى أرنولد جيزل GESELL (١٨٨٠ - ١٩٦١) أكبر ممثلى هذا الأتجاه، يعود إلى عالم النفس الفرنسى الفريد بينيه الذى توصل إلى معيار العمر العقلى فى بحوثه عن قياس الذكاء، ألا أن جيزل وسع إطار المفهوم واستخدمه وطبقه على عدد كبير من الظواهر النفسية.

ولاجراء بحوثه العديدة ابتكر جيزل وزملاؤه مجموعة من الاختبارات ووسائل القياس وأساليب الملاحظة التى تعين على وصف الطفل بدقة. فى مدى واسع من مجالات النمو، وجمع فريق البحث معلومات كثيرة عن الأطفال الذين تمت دراستهم فى العيادة النفسية التى أنشأها فى كلية الطب جامعة ييل والتى تحولت إلى معمل نفسى هدفه دراسة نمو الطفل من جميع الجوانب. كما قام فريق البحث بإجراء مقابلات مع الآباء والأمهات لمعرفة سلوك الطفل فى المنزل وقد أفادت هذه المعلومات فى وصف خط أو منحنى النمو الذى يسير فيه الطفل النامى فى كل مرحلة عمرية. وقد أعتبر جيزل أن النضج هو أهم العوامل فى نمو الطفل فقد كان يعتقد أن التغيرات فى بنية الطفل وسلوكه ترجع إلى العوامل الوراثية، أما البيئة الاجتماعية فان آثارها محدودة للغاية. ولعل هذا الاعتقاد هو الذى جعله يرى أن المهمة الكبرى فى مجال دراسة النمو هى وضع جداول محددة للخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية فى كل مستوى عمرى على نحو أشبه «بالدليل» الذى يشمل الخصائص المتوسطة والعادية. ويرى أن هذه الجداول تزود المربين والوالدين وأطباء الأطفال وغيرهم من المهتمين بشئون الطفل بالمظاهر التى يتوقع لها الظهور فى كل مرحلة عمرية.

وقد وضع جيزل فكرة «دورات السلوك - حيث يحدث النمو فى دورات من القوة والضعف». وهذه الدورات موحدة عند الجميع. وتوصف الدورة بأنها جيدة إذا أظهر فيها الطفل تكيفًا طيبا مع ذاته ومع الآخرين. أما الدورة الضعيفة فهو التى تسود فيها الصراعات بين الطفل وبيئته الاجتماعية والمادية ويشعر فيها بعدم التوافق مع نفسه. ويرى أن تناوب هذه الدورات أمر حتمى وتحكمه مبادىء النضج وحدها. وتتلخص هذه الدورات فى الجدول التالى :-

الحكم على عمر الطفل	سنوات عمر الطفل		
	الدورة الثالثة	الدورة الثانية	الدورة الأولى
جيد	١٠ سنوات	٥ سنوات	٢ (سنتان)
سيئ	١١ سنة	$\frac{1}{2}$٥ - ٦ سنوات	$\frac{1}{2}$٢ سنة
جيد	١٢ سنة	$\frac{1}{2}$٦ سنوات	٣ سنوات
سيئ	١٣ سنة	٧ سنوات	$\frac{1}{2}$٣ سنوات
جيد	١٤ سنة	٨ سنوات	٤ سنوات
سيئ	١٥ سنة	٩ سنوات	$\frac{1}{2}$٤ سنة
جيد	١٦ سنة	١٠ سنوات	٥ سنوات

وتركزت اهتمامات جيزل وتلاميذه على عشر فئات كبرى من سلوك الانسانى تنقسم كل منها إلى عدة أقسام فرعية، وهذه الفئات هى :

١ - خصائص الحركة

٢ - الصحة الشخصية.

٣ - التعبير الانفعالى.

٤ - المخاوف والأحلام.

٥ - الذات والجنس.

٦ - العلاقات الشخصية.

٧ - اللعب ووقت الفراغ.

٨ - الخبرة المدرسية.

٩ - الأخلاق.

١٠ - النظرة الفلسفية.

٢ - مهام النمو :

ظهرت مهام النمو DEVELOPMENTAL TASKS كمفهوم وصفى لنمو الانسان خلال الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين، وهو المفهوم الذى شاع فى الكتابات المختلفة بأسم «مطالب النمو».

ويشبه اتجاه مهام النمو اتجاه معايير النمو فى أنه يسعى إلى تحديد الخطوات «النموذجية» للنمو فى فترات العمر المختلفة فى كثير من الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، مع الفارق الذى يتمثل فى عدم استخدام وسائل القياس والاختبار والملاحظة للأطفال موضع الدراسة، وانما اعتمدوا فى وصف مراحل النمو على بيانات اشتقت من مصادر مختلفة بعضها امبيريقى يشبه ما توفر لجيزل، معظمهما مشتق من نتائج البحوث الأنثروبولوچية والاجتماعية، ومن ملاحظات المعلمين للأطفال فى المدرسة، ومن عناصر التراث العام التراث الشعبى الثقافى عن تنشئة الطفل.

وهناك اختلاف آخر بين مفهوم النمو ومعايير النمو يتمثل فى أن جيزل كان مهتما بوصف ما يكون عليه الأطفال فى المستويات العمرية المختلفة، بينما أهتم أصحاب اتجاه مهام النمو بمعرفة ما يحاول الأطفال انجازه خلال كل مرحلة من مراحل العمر المتتابعة. وقد ابتكر المصطلح ليعكس اعتقاد أصحاب هذا الأتجاه، فعندهم أن النمو هو بحث الطفل عن المهام التى عليه أن ينجزها فى كل مرحلة جديدة من العمر. وهذه المهام عبارة عن المهارات وأنماط السلوك التى تحددها الثقافة التى يعيش فيها الطفل والتى يتوقع القيام بهافى كل مرحلة من عمره وعليه أن يكتسبها حتى يتحقق له التوافق الشخصى والاجتماعى فيها، كما يتحقق له الانتقال إلى مهام جديدة فى مرحلة نمو تالية. ويؤدى الفشل فى إنجاز هذه المهام إلى سوء التوافق من ناحية وإلى الصعوبة فى التعامل مع المهام التالية من ناحية أخرى.

فهناك مهام تنشأ عن النضج الجسمي مثل المشى، وبعضها الآخر ينشأ عن الضغوط الثقافية مثل تعلم القراءة، وينشأ بعضها عن الميول والاتجاهات والقيم والطموحات والتطلعات الشخصية للفرد مثل اختيار مهنة معينة والاعداد لها. وفى معظم الحالات تنشأ مهام النمو عن هذه المصادر الثلاثة جميعا.

ويوصف العمر الذى تحدده ثقافة المجتمع وتتوقع فيه أن يتقن المرء مهاما معينة بأنه «عمر حرج» CRITICAL AGE وحيث أن معظم مهام النمو «ثقافية» فى طبيعتها فاننا نتوقع لها أن تتغير تبعا لتغير القيم الثقافية السائدة فى المجتمع. فبعض المهام النمائية التى تسود فى المجتمع فى عصر معين قد يتجاوزها عصر جديد وتحل محلها مهام جديدة، أو قد تتغير أهميتها النسبية.

وتتمثل مهام النمو فيما يلى :-

١ - مهام النمو فى مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة (من الميلاد حتى سن ٥ سنوات) :

أ) تعلم المشى.

ب) تعلم تناول الأطعمة الصلبة.

ح) تعلم الكلام.

د) تعلم التحكم فى الاخراج والنظافة.

هـ) تعلم الفروق بين الجنسين.

و) احراز الاستقرار الفسيولوجى.

ز) تكوين مفاهيم بسيطة عن العالم الاجتماعى والطبيعى.

ح) تعلم الارتباط العاطفى بالوالدين والأخوة وغيرهم.

ط) تعلم التمييز بين الصواب والخطأ وتنمية الضمير.

٢- مهام النمو فى مرحلة الطفولة المتأخرة (من ٦ - ١٢ سنة) :

أ) تعلم المهارات الجسمية اللازمة للالعاب العادية.

ب) تكوين اتجاهات ايجابيه نحو الذات.

جـ) تعلم الانسجام والتوافق فى التعامل مع الاخرين من الاقران والزملاء.

د) تعلم اختيار الدور المناسب لجنس الطفل.

هـ) تنميه المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب.

و) تنمية المفاهيم الضرورية اللازمة للحياة اليومية.

ز) تنمية الضمير والنظام الأخلاقى والقيمى.

ح) تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المجتمع ومؤسساته المختلفة.

٣- مهام النمو فى مرحلة المراهقة (من ١٣ - ١٧ بسنة) :

أ) تقبل المراهق لجسمه وتقبل أدوار الذكورة أو الأنوثة.

ب) تكوين علاقات جديدة مع الأقران من الجنسين.

جـ) الاستقلال الانفعالى عن الأبوين وغيرهم من الكبار.

د) قوة الثقة فى الوصول الى الاستقلال الاقتصادى.

هـ) انتقاء مهنة والاعداد لها.

و) تنمية المهارات والمفاهيم العقلية اللازمة للمواطنة.

ز) الرغبه فى اكتساب السلوك الاجتماعى المرغوب والعمل على ذلك .

ح) الاعداد للزواج والحياة الأسرية .

ط) تكوين قيم مجتمعية ثقافية تتلاءم مع الاتجاه العلمى الصحيح .

٤- مهام النمو فى مرحلة الرشد المبكر (من ١٨ - ٣٠ سنه) :

أ) اختيار الزوجة (أو الزوج) .

ب) تعلم الحياه مع شريك / شريكة الحياة الزوجية .

جـ) بدء حياة الأسرة .

د) رعاية الأطفال وتربيتهم .

هـ) ادارة المنزل .

و) بدء الحياة المهنية فى عمل معين .

ز) المشاركة فى مسئوليات المواطنة .

ح) البحث عن جماعة اجتماعية ملائمة ينتمى اليها .

٥- مهام النمو فى مرحلة وسط العمر (من ٣١ - ٥٤ سنه) :

أ) احراز المسئولية الاجتماعية وواجبات المواطنة اللازمة للراشد .

ب) احراز مستوى ملائم للمعيشة والمحافظة عليه .

جـ) معاونة الأبناء فى مطلع الشباب ليصبحوا راشدين و مسئولين .

د) ممارسه أنشطة وقت الفراغ الملائمة للراشدين .

هـ) تقبل التغيرات الفسيولوجية التى تحدث فى مرحلة العمر والتكيف معها .

و) التكيف مع الوالدين من المسنين .

٦- مهام النمو فى مرحلة النضج المتأخر (٥٥ سنه وما بعدها) :

أ) التكيف مع التدهور فى القوة الجسميه والصحة العامة .

ب) التكيف للتقاعد عن العمل ونقصان الدخل .

جـ) التكيف لوفاة شريك/ شريكة الحياة الزوجية .

د) الانتساب لجماعة من نفس العمر .

هـ) القيام بواجبات المواطنة والمسئوليات الاجتماعية .

و) اعادة تنظيم ظروف الحياة حتى تكون أكثر ملائمة .

مهام المدى القصير ومهام المدى الطويل :

النوع الأول هو تلك المهام التى تنشأ فى وقت معين ولا تتجاوز ، أما النوع الثانى فهو تلك المهام التى تعد مستمرة والتى تحتاج من الانسان مدة سنوات لانجازها . ومن أمثله النوع الأول تعلم المشى والكلام والاخراج واختيار الدراسة أو المهنة . ومن أمثلة النوع الثانى تعلم المواطنة والمسئولية الاجتماعية وتعلم الدور الملائم للجنس . والنوع الأخير يتألف من مراحل متنوعة تتم فى أوقات مختلفة من نمو الطفل والمراهق والراشد .

الباب الثانى

نظريات النمو

ازداد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بالنظريات التى تحاول الاجابة على سؤال : كيف يحدث النمو؟ وهى اجابة تتجاوز مجرد وصف التحول فى النشاط الانسانى خلال مسار النمو، لأن السؤال الكامل هو : كيف ينمو السلوك الانسانى فى اتجاه معين أو نحو غاية محددة بدلا من التوجه الى اتجاهات أخرى محتملة، ثم كيف يصبح السلوك الانسانى مع هذا التوجه جيد التوافق مع العالم الداخلى والعالم الخارجى كما يتمثل فى البيئة التى يعد الفرد النامى جزءا منها؟

ولا تتم الاجابه على هذا السؤال الكامل الا بتصور نظرى وهو مجموعة من المفاهيم والقضايا التى تصف وتشرح جوانب معينة من ظواهر النمو الانسانى وحتى نصبح للتصور النظرى أو النظرية قدرة على الوصف والايضاح لابد أن يعتمد على الحقائق والمعطيات الأكثر ارتباطا وأهمية فى فهمنا للنمو، وتحديد طبيعة العلاقات بين هذه الحقائق والمعطيات والتى تكون أكثر أهمية فى الوصول إلى هذا الفهم.

وفى مجال النمو نجد عدة نظريات تمثل الوجهات الرئيسية فى هذا الميدان. ومن الملفت للنظر أن كل نظرية منها ركز اهتمامها على أحد جوانب النمو، فنظرية جان بياجيه تناولت بالاهتمام النمو العقلى، ونظرية اريك اريكسون ركزت على النمو الوجدانى والانفعالى، نظرية لورنس كولبرج بالنمو الخقلى وهناك نظريات أخرى لكل من فرويد وموراى فى نمو الشخصية والحاجات والدوافع النفسية، ونظرية تشومسكى فى النمو اللغوى.

الفصل السادس

نظرية بياجيه فى النمو المعرفى:

بدأ عالم النفس السويسرى جان بياجيه (١٨٩٦ - ١٩٨٠) نشاطه فى علم النفس عام ١٩٢٠. وظل معمله فى جامعة جنيف من أنشط معامل علم النفس فى العالم.

وقد تركز اهتمام بياجيه على النمو العقلى والمعرفى الذى يطرأ على الشخص خلال التحول من مرحلة الوليد حتى مرحلة الرشد. وقد قدمت هذه النظرية بعض الاجابات على الأسئلة التى يثيرها المهتمون بسيكولوجية التفكير حول منشأ السلوك المركب.

العمليات الاساسية:

يرى بياجيه أن التفكير والسلوك الذكى ينشآن من فئة بيولوجية معينة، وهى فئة تمتد وتتسع بسرعة تبعا لعملية شبيهة بالنمو الحركى وتتوازى الى حد ما مع النمو البيولوجى أو النضج. ومحرر هذه العملية وظيفتان ثابتتان هما التنظيم ORGANIZ ATION والتكيف ADAPTATION وهما خاصيتان فطريتان تقودان النمو السلوكى الكمى للانسان. وعلى ذلك فان كل ما يعرفه الانسان ويستطيع عمله ويريد عمله بالفعل فى كل مرحلة من مراحل نموه يميل الى أن يكون على درجة كبيرة من التنظيم والتكامل وهكذا يدل التنظيم على البناء المعرفى القائم لدى الفرد ويتألف من وحدات معرفية مترابطه متكاملة بالاضافه الى أن ما يتعلمه الفرد يرجع فى جوهره الى التكيف مع الظروف البيئية. والتكيف هو التعبير البنائى أو الوظيفى الذى يحقق للكائن العضوى بقاؤه، وهكذا يربط بياجيه ربطاً وثيقاً بين العمليات النفسية والبيولوجية.

ويتضمن التكيف السلوكى للفرد ما يسمى التوازن الذى يعد الأساس الجوهرى لنمو الفرد، ويشمل وظيفتين فرعيتين متفاعلتين ومتكاملتين هما التماثل ASSIMILATION والمواءمة ACCOMODATION . ، التماثل هو عملية التغيير التى تطرأ على بعض جوانب البيئة، أما المواءمة فهى عملية توافق من جانب الكائن العضوى نفسه بحيث يتكيف بدرجة أفضل مع الظروف الراهنة، أى تعديل فى الكائن العضوى. والتماثل هو عملية تلقى المعلومات من البيئة واستخدامها فى أداء نشاط معين من الأنشطة، أما المواءمة فتعنى تعلم أنشطة جديدة أو تعديل الأنشطة القائمة استجابة لظروف البيئة. ويمكن القول أن مفهوم التماثل عند بياجيه يعنى ما يسميه أصحاب نظرية التعلم السلوكيون «تعميم المثيرات» أو «تمييز المثيرات» والتى تحدد نوع الاستجابة التى تحدثها فئة من المثيرات، بينما يشمل مفهوم المواءمة عنده ما يسمونه «تعميم الاستجابة» أو «تمايز الاستجابات» أى تعلم استجابات جديدة.

وتبدو نواتج كل من التماثل والمواءمة فى صورة وحدات بنائية معرفية تسمى البنى STRUCTURES أو المخططات SCHEMAS، وهى عباره عن تمثيلات داخلية لفئة من الأفعال أو الاداءات المتشابهة. فهى تسمح للمرء أن يقوم بشىء ذهنى «داخل الذهن» أى أن يقوم بتجربة عقلية، على المستوى الذهنى فقط.

والمخططات ليست أجزاء معرفية جامدة وانما هى أنساق أو شبكات من المعلومات المنظمة المتفاعلة المتشابكة التى تم الحصول عليها مسبقا كما أنها ليست ثابتة وانما هى متكيفة ومرنة دائما لأى عمليات جديدة من التمثيل والمواءمة فى المواقف البيئية الجديدة، وتدل على مدى استعداد الكائن العضوى للتكيف للظروف والمشكلات الجديدة، ومن أمثلة ذلك المص والبلع والتنفس كمخططات حسية حركية، ومفاهيم المكان والزمان والعدد وقوانين المنطق كمخططات معرفية، وتتميز جميعا بخصائص التكرار والتعميم والتمايز.

والمبدأ العام فى نظرية بياجيه أنه لا يمكن فهم مرحلة معينه من النمو السلوكى الا فى سياق المراحل السابقة التى نشأت منها. والنمو المعرفى عنده هو تحسن ارتقائى منظم للأشكال المعرفية التى تنشأ من خبرات الفرد. والسمات العامة لهذا النمو تتخذ صورة المتوالية الثابتة فى عدد من المراحل، وهدفه تحقيق نوع من التوازن بين عمليتى التماثل والمواءمة بحيث يصبح الطفل أقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه فى الزمان والمكان، وعلى استخدام الطرق غير المباشرة فى حل المشكلات.

مراحل النمو العقلى:

بذل بياجيه جهداً عملياً كبيراً فى تحـديد خصـائص المراحل المختلفة للنمو العقلى، ويمكن تحديد السمات العامة التى تميز هذا النمو فيما يلى :-

١- التحسن المتزايد فى استيعاب السلوك، أى أن يفكر الفرد فى الأفعال ونتائجها بدلا من القيام بالنشاط الفعلى.

٢- التمايز المتزايد للمخططات، وما يترتب عليه من توسيع نطاق القدرات لدى الفرد.

٣- تكامل المخططات فى تنظيمات هرمية أكثر تركيبا وتعقيداً مما يجعل سلوك الفرد أكثر استقرارا وأكثر قابلية للتحكم والضبط.

٤- النمو عملية تتابع منظم حيث تكون احدي الفترات سابقة لما يليها وبحيث يكون ظهور أى عملية معرفية معتمدا على المرحلة وليس على العمر الزمنى فى حد ذاته، وهو حين يشير الى الأعمار فى نظريته فانه يشير اليها على سبيل الاسترشاد وليس القطع.

ويصف بياجيه النمو العقلى فى ضوء فترات PERIODS ومراحل STAGES وينقسم النمو الى ثلاث فترات رئيسية :

١ - الفترة من الميلاد حتى نهاية العام الثانى وتتميز بالنشاط الحسى - الحركى، وتبدأ بالمخططات الفطرية القليلة جدا والتى تتمثل فى الأفعال المنعكسة كالمص والنظر والاستماع والقبض وتحريك الأرجل والأيدى، ثم تنمو لدى الطفل عادات حسية - حركية أكثر تعقدا وتركيبا كلما احتاج الأمر لكى يتقدم فى تعامله مع بيئته المحدودة.

٢ - الفترة من سنتين حتى احدى عشرة سنة وتتميز ينمو العمليات المحسوسة وتتوجه نحو العمليات المجردة (الشكلية أو الصورية). وفى هذه الفتره توجد ست مراحل رئيسية كل منها ينقسم الى مراحل فرعية عديدة.

٣- الفترة من سن ١١ وما بعدها وتتميز باستخدام التفكير المجرد والعمليات الشكلية والمنطق الصورى. ان المراهق هنا يفكر فى ضوء تمثيلات (صور) الأشياء متحررة من وجودها الفعلى فى الزمان والمكان.

وتنقسم كل فترة من هذه الفترات الى مراحل نتناولها بشىء من التفصيل فيما يلى :-

فترة النشاط الحسى - الحركى :

هذه الفترة تبدأ من الميلاد حتى نهاية العام الثانى من عمر الطفل وتنقسم الى المراحل الآتية :-

ا) المرحلة الأولى :

من الميلاد حتى نهاية الشهر الأول وفيها يمارس الطفل المخططات الوراثية (المص، الرضاعة، الاخراج، النشاط البدنى الكتلى، الخ). وقد لاحظ بياجيه فى الشهر الأول من حياة الطفل تحولا من الاستخدام السلبي الى الاستخدام الايجابى للمخططات، كما تظهر بعض صور الاشتراط بين الاستجابات ومثيرات جديدة.

وكذا تظهر بوادر تعديل الأفعال المنعكسة الفطرية اللاارادية وتصبح أكثر فعالية بالتعلم والضبط الإرادى، فالى جانب التثبيت على الضوء يمكن للطفل أن يتابعه بعينه ويظهر اهتمامه به. وتتميز هذه المرحلة بالتمرين على قابليات حسية حركية جاهزة، وفيها لا يتم التمايز بين التمثيل والمواءمه.

ب) المرحلة الثانية :

من بداية الشهر الثانى حتى الشهر الرابع، وهى تمثل مرحلة الاستجابات التكرارية الدائرية الأولية أو التكرار الآلى للاستجابات حيث يكرر الطفل المخططات الوراثية مرات عديدة كأن يمسك بالشىء ويتركه عدة مرات حتى تظهر تعديلات على المخططات الأصلية، وتنشأ مثيرات عديدة قادرة علي احداثها، ويظهر التآزر بين المخططات. فالأشياء التى يراها الطفل يمكنه أن يصل اليها، والأصوات التى يسمعها ينظر الى مصدرها، والأشياء التى تلمسها اليد ينظر اليها.

وفى هذه المرحلة تبدأ عمليتا التمثيل والمواءمة فى التمايز.

جـ) المرحله الثالثة :

من سن ٤ شهور الى ٨ شهور، وهى مرحلة الاستجابات التكرارية الدائرية الثانوية ويتعلم فيها الطفل إصدار استجابه معينة وينتظر حدوث نتيجة، كأن يحرك الشخشيخة ليسمع الصوت، وفى هذه المرحله تظهر بعض علامات الحركات المقصودة وتوقع النتائج. فالطفل يحاول إطالة زمن رؤية شئ معين ويظهر الاهتمام بأشياء بعيده عن نطاق جسمه ويحاول تحريكها ويميز بين الأشياء الغريبة والمألوفة. ويبحث بحثا قصيرا عن الشئ المختفى، والأشياء التى تجذب انتباهه لا تكون غريبة عليه كلية أو مألوفة لديه تماما. ويتوافر لديه مفهوم جزئى عن استمرار وبقاء الأشياء، فاذا سقط الشئ على الأرض ينظر اليه؛ كما تنمو لديه مفاهيم المكان، فيراقب حركة يده من شئ لآخر، والى فمه كما يحاول الوصول الي بعض الأشياء

مما يدل على نوع من ادراك العمق. ويحاول أن يتحقق من أنه يستطيع أن يحرك الأشياء وذلك باصدار حركات منه. وتظهر بدايات المحاكاه. وهكذا يتحرك الطفل نحو المقعد أو يتوجه نحو الهدف.

(د) المرحلة الرابعة:

من بِدايه الشهر التاسع حتى نهاية السنة الأولى، وهو مرحلة تآزر المخططات المتعلمة. كأن يقلب الزجاجة ليصل الى الحلمة فى حالة الرضاعة من الزجاجة، وفيها يكتسب الطفل تمييزات اضافية بين الوسائل والغايات، واصدار حركة معينة للوصول الى هدف معين. فاذا وجد عائق فى طريق الوصول لشئ مرغوب مرئى فانه يتعلم الدوران حوله أو دفعه او ازالته، كما يلاحظ حدوث أشياء خارج ذاته. مما يدل على التمييز بين الذات وغير الذات، ويبدأ ظهور مفهوم "الواقع" و "الحقيقة" والبعد عن التمركز الشديد حول الذات. ويتعملم ان حَدَثًا ما قد يتبع آخر. ويمكن أن يحاكى احدى الاستجابات الجديدة.

(هـ) المرحلة الخامسة:

من بداية العام الثانى حتى الشهر الثامن عشر، وهى مرحلة الاستجابات الدائرية التكرارية من الدرجة الثالثة، وتعنى التكرار الذى يهدف الى التجريب وفيها يظهر الطفل اهتماما بالاشياء الجديدة فى حد ذاتها. كما ينوع من حركاته ويراقب هذه الحركات، ويظهر اهتمامات اكثر نشاطا وقصدا وايجابية نحو المعرفة والتجريب. وتبدو الزيادة فى نمو مفهوم الواقع والموضوع والشئ، فالطفل فى هذه المرحلة يستطلع الاشياء الجديدة باحثا عن جوانب الجدة فيها. ويتعلم استخدام الاشياء بغيه الوصول الى غاية مثل الوصول الى شئ ملفت ومثير موضوع على منضدة وذلك بجذب مفرش المنضده نحوة.

(و) المرحلة السادسة :

من الشهر الثامن عشر حتى الشهر الرابع والعشرين، وهى مرحلة تمثيل المخططات، ففى هذه المرحلة تنمو اللغة مما يسهل على الطفل كثيرا تكوين المفاهيم السيمانتية او التمثيلات اللفظية للاشياء، كما يظهر الطفل بعض الاتقان للإستجابات المرجاة. فاذا اعطى الطفل بعض الدلالات على مكان الشئ المخبأ فانه يتجه اليه ويمتد التوجه المكانى الى اطار اكبر ومدى أوسع، فمثلا حين يكون فى مكان بعيد الى حد ما عن المنزل فانه يستطيع الاشارة نحو المنزل ويستطيع ان يسترجع أو يحاكى بعض التصرفات مما يدل على نمو ذاكرة الأفعال والاحداث، كما يظهر الطفل ذاكرته للاشياء وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل حل مشكلات الالتفاف والانعطاف وذلك بالدوران حول العائق حتى ولو أدى الى البعد مؤقتا عن الهدف ويستنتج الأسباب من ملاحظة النتائج، ويبتكر تطبيقات جديدة لما تم تعلمه قبل ذلك.

فترة العمليات المحسوسة :

تمتد هذه الفترة من سن عامين حتى سن ١١ سنة، وهى أطول فترة فى النمو العقلى للطفل ويقسمها عن بياجيه الى ثلاث مراحل هى : -

(١) مرحلة ما قبل المفاهيم:

من سنتين حتى ٤ سنوات وينقص الطفل فى بداية هذه المرحلة استخدام المفاهيم وبخاصة مفهوم الفئة ومفهوم العضوية فى فئه معينة ولذلك يتميز التفكير فى هذه المرحلة بأنه فى منزلة متوسطة بين مفهوم الشئ "المنضدة مثلا" ومفهوم الفئة (المناضد) وهذا ما يسميه بياجيه "ماقبل المفهوم" ويتميز بأنه نوع من التفكير التحولى من الخاص الى الخاص، وهو يختلف عن التفكير الاستنباطى من العام الى الخاص، والتفكير الاستقرائى من الخاص الى العام، إنه نوع من التفكير باستخدام

قياس التماثل أو التشابه الجزئى من نوع «أ» يشبه «ب» فى احدى النواحى، اذن «أ» يجب ان يشبه (ب) فى النواحى الأخرى. وبالطبع قد يؤدى الاستدلال التحولى الى نتائج صحيحه فى بعض الاحيان، ولكنه فى معظم الاحوال يؤدى الى الوقوع فى الخطأ. ويبدو ان هذه المرحله من مراحل تجميع وحدات المعلومات عند الطفل.

(ب) مرحلة التفكير الحدسى:

من ٤ سنوات ٧ سنوات. وفيها يتحرر الطفل من كثير من عيوب المرحلة السابقة ومع ذلك يظل محكوما بحدود كثيرة ويرجع السبب الرئيسى فى ذلك إلى ان تفكير الطفل لم يتحرر تماما من الادراك. ومن أهم خصائص التفكير فى هذه المرحلة أنه تفكير حدسى Intuitive وحتى يمكن فهم معنى الحدسى عند بياجيه نذكر مالاحظه على الاطفال الصغار من سن ٤ حتى ٥ سنوات - الذين يذهبون وحدهم الى المدرسة ويعودون منها ومع ذلك لا يستطيعون رسم خريطة للطريق باستخدام المكعبات. كما ان الطفل فى هذا السن يستطيع أن يفهم ان لديه اخا هو أشرف ولكنه قد لا يعرف أن اخاه أشرف لديه اخ. فالعلاقة عنده من جانب واحد إذ لا يزال متمركزا حول ذاته. انه لم يعد يخلط بين الذات والبيئه. ولكنه لا يستطيع أن يدرك ذاته كأحد موضوعات البيئة، بل إن لغة الطفل لا زالت تحمل طابع التمركز على الذات اى انه لا يستطيع مواءمتها مع وجود الاخرين. ومن السمات الاخرى للتفكير فى هذه المرحلة الميل للاستجابة لأحد جوانب الموقف، أى أن الاستجابة مقيدة بالمثير. ويتضح من تجارب بياجيه الشهيرة حول مبدأ الثبات وبقاء الكم وهى التجارب التى يصفها فلافل بأنها تبرهن على أعظم صفات التفكير السابق على العمليات وهى خاصية «اللامقلوبية».

وقد توصل بياجيه الى مفهوم الثبات أو بقاء الكم مبكرا وبعد ذلك أصبح مفهوما مركزيا فى نظرية بياجيه ابتداء من عام ١٩٤١.

ويقصد بمبدأ بقاء الكم او الاحتفاظ او الثبات بقاء أحد الإبعاد الاساسية مثل الوزن والمقدار والكتلة، الخ ثباتا لا يتغير إلا بالتغير فى هذا البعد فقط، مع عدم التأثر بالتغير فى بعد آخر. فاذا أعطى الطفل اناء مملؤا بالماء فان مقدار الماء فيه لا يزيد او ينقص الا باضافة ماء اليه أو أخذ ماء منه وليس بتقسيم ما فيه من ماء على أنائين أصغر. أو بصبه فى اناء اكبر حجما. او بتلوينه بلون ما، وغير ذلك. وهذا المبدأ (بقاء الكم) يعتبر من خصائص تفكير الراشدين، ولا يستطيع الطفل فى مرحلة ما قبل العمليات (ومنها مرحلة التفكير الحدسى) استخدامه، فالطفل يستجيب للمظهر لان تفكيره لازال محكوما بالادراك - أى المثير.

ومبدأ المقلوبية كمبدأ بقاء الكم من اهم سمات التفكير الناضج ويمكن القول بأن التفكير الناضج يتعامل مع البيئة بحرية، فموضوعات التفكير يمكن التعامل معها، بتخيل الموقف أو تغييره أو العودة به الى اصله دون الرجوع الى الموقف الفعلى المحسوس. وتعد المقلوبية أساس العمليات المعرفية وخاصة الاستدلال. كما ان الرياضيات لاتكون ميسرة الا اذا تقبل ذهن الطفل فكرة ان أى عملية يمكن قلبها، فالجمع يمكن قلبه بالطرح، وبالتالى فان (٦ + ٤) = ١٠) تكافئ منطقيا (١٠ - ٤ = ٦). ويعتمد مبدأ (بقاء الكم) على مبدأ المقلوبية. ويعتبر بياجيه أن عدم وجود مبدأ بقاء الكم هو أكثر العلاقات دلالة على عدم وجود العمليات. وقد لوحظ بصفة خاصة ان تفكير الطفل فى هذه المرحلة يتأثر بالتغير فى نقاط التمركز وبالاضافة الى ذلك فان الطفل يركز على جانب واحد ويتجاهل النواحى الأخرى، فالتمركز يؤدى الى المبالغة فى تقدير أهمية عنصر واحد وتجاهل باقى العناصر. فمثلا حين يرى الطفل كمية من الماء تصب من اناء زجاجى معين فى اناء زجاجى آخر أطول وأضيق. فأنه يقول ان كمية الماء صارت اكبر لأن الاناء طويل أو أقل لأنه ضيق فهو يركز على طول الاناء او ضيقة وليس على كليهما كما يفعل الراشد السوى فى مثل هذه الحالة.

(جـ) مرحلة العمليات المحسوسة :

من ٧ سنوات الى ١١ سنة. وفى هذه المرحلة تظهر العمليات الاستدلاليه التى يمكن ان تتفق مع أسس المنطق. فالتفكير المنطقى - او ما يسميه بياجيه التفكير الاجرائى Operational لايظهر الا حين تتوافر للطفل ذخيرة من المفاهيم المنتظمة فى نسق متماسك.

وهذه الأنساق التى تشكل التفكير المنطقى او الاجرائى تسمى العمليات Operations او المبادئ Principals، وهى استجابة مركبة تم استيعابها. وهذه العمليات قد تكون محسوسة أو عيانية Concrete اى تكون على اتصال وثيق بأصولها الحسية الحركية. وهى تشبه الادراك بصفة عامة وهى محددة بترتيب زمنى طبيعى معين. وتتضمن قدرا ضئيلا من التجريد.

ويمكن فهم العمليات بطريقة أفضل فى اطار الأبنية المنطقية - الرياضية التى تمثل جوهر التفكير. فالمنطق - عند بياجيه - هو مرآة الفكر، ولكنه مرآة ثلجية Snow White تعكس الجوهر وليس المظهر. وهذا لايعنى أن سلوك التفكير يمكن اختزاله الى صيغ المنطق او معادلات الرياضيات، كما لا يعنى أن أحدهما يعد نموذجا للآخر، وانما يعنى أن الأبنية المنطقية الرياضية تعد المستوى الأكثر عمومية وتجريدا فى تحليل عمليات التفكير.

ومن أمثلة عمليات التفكير، الجمع والطرح والضرب والقسمه والمطابقة والتصنيف والترتيب. كما توجد عمليات اقل من المنطقية Infralogical تتناول علاقات الموضع والمسافة، وعلاقات الجزء بالكل بالنسبة للأشياء الحقيقية أى العمليات المحسوسة.

وقد اهتم بياجيه فى هذه المرحلة بأبنية منطقية تظهر فيها العمليات يسميها "التجمعات Groupments ويوجد منها ٩ أنواع، منها ثمانية انواع اولية ونوع واحد

فقط ثانوى. النصف الأول منها يُظهر عمليات او قواعد يمكن تطبيقها على الفئات (التصنيف) والنصف الآخر تظهر عمليات تطبق على العلاقات (الترتيب) وتوجد فى كل حالة عمليات ثابته لاتتغير هى عمليات التركيب والارتباط والذاتية والمقلوبية.

ويمكن شرح معانى العمليات الاربع وهى التركيب **Composition** والارتباط Association والذاتية Identity والمقلوبية Reversibility

(١) عملية التركيب:

وهى تنتج عن الدمج بين أى عنصرين من عناصر النسق، ويعد هذا الناتج عنصرا فى النسق.

ويسمى برلاين هذه العملية بالاغلاق Closure وهو مفهوم جشطالتى) ويقصد به تفاعل عمليتين بحيث ينتج عنهما عملية ثالثة.

(٢) العملية الارتباطية :- Associativity

ويقصد بها ان ما ينتج عن عدد من العناصر لايعتمد على الطريقة التى تتجمع بها هذه العناصر وانما على طبيعة العلاقات الترابطية فيما بينها.

(٣) عملية الذاتية المغلقة :

وهى العملية التى يسميها بياجيه "العملية الصفرية"

وهى فئة لايوجد فيها الا عنصر واحد فقط (له ذاتيته) وبالتالي اذا اضيف الى أى عنصر ذاتى آخر لايدخل عليه اى تغيير. ويعرف بياجية العمليه الذاتية هنا بانها ناتج مجموع فئتين صفريتين او (صفرر + صفر = صفر).

ويرى بياجيه ان كل عنصر فى أى نسق يمكن ان يقوم بدور الذاتية فى ظروف معينة تبعا للقاعدة. فكل فئة تلعب دور الذاتية بالنسبة الى نفسها وكذلك بالنسبة الى فئاتها الثانوية. فمثلا اذا أضفنا الفئة (١) الى نفس الفئه (١) نحصل × تكون (١) مثلا (١ + نفسها = ١) ويمكن أن الى الفئه هذه الفئه متضمنة فئة أخرى هى ب

وكذلك فان طرح الفئة ذاتها من ذاتها يؤدى الى الصفر فمثلا (أ - أ = صفر).

(٤) عملية المقلوبية :-

ومعناها ان لكل عنصر يوجد عنصر آخر يسمى مقلوبه او عكسه بحيث لو ربطنا بينهما نحصل على عنصر الذاتية.

(٣) فترة العمليات الشكلية :- Formal

تعد فترة العمليات المحسوسة التى أشرناالیها تطورا هاما فى تفكير الطفل. الا ان عمليات التفكير فيها لازالت محددة. فالعمليات المحسوسة لاتزال مرتبطة نسبيا بالعالم الفيزيائى المحيط بالطفل. ومعظم جهود التفكيرْ عنده هى محاولة تنظيم أبعاد العالم التى تبدو مختلفة غير منتظمة. ويتم هذا عندما تنمو مجموعة كاملة من العمليات المحسوسة التى لم يتم تكاملها فى كل متناسق.

وفى الفترة ما بين من ١١ ، ١٥ عاما تنمو لدى المراهق العمليات الشكلية Operations Formal وتظهر القدرة على التفكير المجرد. وأهم خصائص التفكير الصورى الاجرائى التى اشتق منها بياجيه جميع الخصائص الأخرى تتصل بالتغيير بين الحقيقى والممكن. ويقصد بذلك ان توجد الاشياء وليس فقط صورها (رموزها). وفى هذه الحالة يصبح التفكير الفرضى الاستنباطى ممكنا. ومعنى ذلك ان المراهق يستطيع أن يفكر على النحو التالى : انه اذا كان أحد جوانب الواقع أو الحقيقة صحيحا فان بعض النواتج يمكن ان تستنتج ثم يمكن ان تختبر. ويصبح التفكير فى

هذه الحالة حول القضايا وليس حول الحقائق. ولهذا السبب يشير بياجيه الى العمليات الشكلية بعبارة "العمليات من الدرجة الثانية".

ويميل التفكير الشكلى الاجرائى الى النظامية وليس العشوائيه. ولاتحكمه المحاولة والخطأ. والى جانب التغير فى طبيعة التفكير فى هذه الفترة تظهر زيادة فى المدى اوالاتساع فيصبح المرء اكثر قدرة على التعامل مع المثيرات الاكثر بعداً فى الزمان والمكان. كما ان العمليات المعرفية تصبح اكثر ارتباطا بمعظم انماط السلوك بحيث تصبح هذه الأنماط أيسر فى التحكم فيها معرفيا. وهكذا لايصبح المراهق قادرا على التفكير فى المسائل العقلية وحدها وانما يستطيع ان يفكر ايضا فى المشكلات الانفعالية ومشكلات العلاقات الانسانية والمشكلات الاخلاقية، والمشكلات العامة وغيرها ويتميز المراهق بحماسه فى التأمل، وهو يمارس العمليات الصورية كما يفعل الطفل فى مرحلة الذكاء الحسى - الحركى حين كان يستطلع عالمه بأصابعه وفمه.

والمثال التالى يوضح طبيعة العمليات الصورية وهو من اهم التجارب التى اجراها بياجيه. لقد أعطى للمفحوص ٤ زجاجات متشابهة تحتوى على سوائل لا لون لها ولا رائحة ومتاطبقة ادراكيا واعطى لكل منها رمزا : - (١) حامض كبريتيك مذاب (٢) ماء (٣) ماء مشبع بالأوكسيجين (٤) كبريتات مخففة. ثم أضاف قنينة ذات فتحة ضيقة رمز لها بالرمز (ج) تحتوى على البوتاسيوم اليودى، ومن المعروف أن الماء المشبع بالاوكسيجين يؤكد البوتاسيوم اليودى فى وسيط حمضى، وعلى ذلك فان مزيج (١ X ٣ X ج) يعطى لونا أصفرا. اما الماء فهو محايد، وبالتالى فان اضافته لاتغير اللون، بينما الكبريتات المخففة (٤) تحول المزيج (١ X ٢ X ج) الى اللون الأبيض. ويعرض الفاحص على المفحوص كوبين أحدهما يحتوى على (١ X ٣) والثانى يحتوى على (٢). ويصب امام المفحوص عدة قطرات من (ج) فى كل من الكوبين ويلاحظ النتائج المختلفة. وبعد ذلك يطلب من المفحوص ببساطة أن

يحضر اللون الأصفر باستخدام الأكواب (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، القنينه ج) حسبما يشاء.

ويصنف بياجيه الأبنية المنطقية الأساسية فى فترة العمليات الصورية الى فئتين هما المجموعات Groups والشبكات Lottiges

وهكذا تتوافر للمراهق مجموعة من الأساليب العقلية الجديدة لم تكون موجودة من قبل وأهمها ما يسمى حساب تفاضل وتكامل القضايا فقد كان الأسلوب الذى يستخدمه فى فترة العمليات المحسوسة ما يسمى فى المنطق بجبر الفئات وجبرا لعلاقات، اما فى هذه الفترة فانه يضيف الى ذلك صورة الاستدلال التى تتعلق بالعلاقات بين العبارات والقضايا.

ويستخدم فى حساب القضايا ما يسميه بياجيه "العمليات من الدرجة الثانية" أو عمليات العمليات.

الفصل السابع

نظرية اريكسون

فى النمو الوجدانى

تعتبر النظريه التى وضعها اريك اريكسون (١٩٠٢ - Erikson من اهم النظريات فى مجال نمو الشخصية بصفه عامة والنمو الوجدانى بصفة خاصة وتبعد هذه النظرية امتداداً لنظرية التحليل النفسى الكلاسيكية . وقد اعترف أريكسون بالمفاهيم الاساسية عند فرويد وأهمها وجود اللاشعور وطبيعته . والترتيب الثلاثى للشخصية الذى يشمل الهو والأنا والأنا الأعلى وغيرها . ولهذا لم يضف جديداً إلى هذه المفاهيم . ولكنه كان يركز على جوانب نظرية التحليل النفسى التى كان يرى انها فى حاجة إلى مزيد من التوضيح أو التطوير والتعديل . ومع ذلك فإن اريكسون يعتبر من أهم من كتبوا فى مجال النمو الوجدانى والانفعالى .

الشخصية السليمة :

يعتبر اريكسون من نقاد فرويد الذين كانوا يرون أن فرويد كان يركز فقط على الحالات المرضيــة ، وانه اهتــم بـالدرجــة الأول بدراســة وعــلاج السـلوك العصــابى على وجـه الخصــوص ، وبالـتالى لـم يبـدل جهدا يـذكر فى تحديد طبيعة الشخصية السليمة أو السوية ، وتتبع نموها . وقد حاول أريكسون أن يصحح هذا الخطأ فى نظرية التحليل النفسى وبدأ جهده النظرى فى تحديد خصائص هذه الشخصية السليمة ويعتقد ان هـذه الخصائص يمكن ان تكون اهداف وعلاقات النمو الانسانى المرغوب فيه .

ويعتقد اريكسون بوجود ثلاثة خصائص للشخصية السليمة هى :

١ ـ السيطرة الفعالة والايجابية على البيئة .

٢ ـ اظهار قدر من وحدة الشخصية .

٣ ـ القدرة على ادراك الذات والعالم ادراكا صحيحا .

ويلاحظ أن الطفل الصغير لا يظهر أية خاصية من هذه الخصائص الثلاث ، فى حين أن شخصية الراشد السوى تظهر هذه الخصائص جميعا . وعلى هذا فان النمو الانفعالى والوجدانى عنده هو التحسن التدريجى لهذه الخصائص فى مراحل متتابعة معقدة من التمايز المتزايد .

ويستخدم اريكسون وصفاً آخر للنمو الانفعالى والوجدانى بانه عملية احراز الهوية الشخصية Ego identity وهى ذات مظرين : أولهما يتمركز على العالم الداخلى للفرد ويتمثل فى معرفة الشخص بوحدة ذاته واستمرارها عبر الزمن ويشمل ذلك معرفة الذات وتقبلها . أما المظهر الثانى فيتمركز على العالم الخارجى ويتمثل فى معرفة الشخص وتقرصمه لمثل عليا وأنماطاً جوهرية فى ثقافته التى يعيش فيها ، ويعنى ذلك الاشتراك مع الآخرين فى بعض الخصائص الجوهرية . وهكذا يتسم الشخص الذى أحرز الهوية الشخصية بأن لديه صورة واضحة وتقبلا كاملا لعالمه الذاتى وثقافته الاجتماعية .

وما دام النمو الانسانى هو هذا التحول من عدم الشعور بالهوية الشخصية إلى الشعور بها فان ذلك يعتمد على مسلمة هامة ، وهى أن النمو انما يحدث من خلال مجموعة « أزمات » يشهدها هذا النمو السيكولوجى وتتخذ هذه الأزمات صورة صراعات داخلية وخارجية . وتؤدى هذه الأزمات إما إلى تحسين أو نكوص وتدهور فى نمو الشخصية ، كما تؤدى أيضا إما إلى تكامل الشخصية أو إلى تفككها وانحلالها .

العوامل النفسية الاجتماعية :

يوجه إريكسون النقد التالى للمراحل التى تقترحها نظرية فرويد للنمو النفسى :

١ ـ لم تهتم نظرية فرويد بعملية التطبيع الاجتماعى للطفل وخاصة للانماط المختلفة من السلوك التى تعتبرها الثقافات المختلفة هامة ومرغوبا فيها وهى الانماط السلوكية التى يجب على الطفل أن يستوعبها أو يكيفها اذا اراد أن يحصل على اعتراف الجماعة التى ينمو فيها .

٢ ـ اقتصرت نظرية فرويد على مرحلة المراهقة كحد للنمو ، ويرى اريكسون أن هناك مراحل نمو أخرى فيما بعد المراهقة تمتد بالانسان إلى مرحلة الشيخوخة .

٣ ـ لم تهتم نظرية فرويد بالأزمات التى تنشأ عن تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية التى يعيش فيها ، وهى الأزمات التى يجب أن يتغلب عليها الفرد حتى يحرز الهوية الشخصية ويحقق الصحة النفسية .

٤ ـ يرى اريكسون أن أفضل تطور لمفاهيم النمو أن ينظر اليها على أنها على هيئة مصفوفة أو شبكة توضح العلاقات بين مختلف جوانب النمو وبالطبع لم تتنبه نظرية فرويد إلى هذا التصور . ويوضح الجدول التالى مثالا على مصفوفة أو شبكة تتفاعل فيها الأزمات النفسية التى تمثل مراحل النمو ، والأشخاص المهمين فى حياة المرء ، والأنشطة المهمة التى يركز عليها الفرد فى كل مرحلة ، والمراحل النفسية المقابلة لها مع الاشارة إلى تلك المراحل المبكرة التى أشار اليها فرويد ، والأعمار التقريبية المقابلة فى كل مرحلة .

جدول مصفوفة نمو فى اطار نموذج اريكسون

الأزمة النفسية الاجتماعية	الاشخاص المهمون	الأنشطة المهمة	المرحلة النفسية	العمر التقريبى بالسنة
الثقه فى مقابل عدم الثقهَ	الأم	يحصل ويعطى فى المقابل	المرحلة النفسية عند فرويد مع سيطره النشاط الحسى الحركى اللاتآزرى	الميلاد - ٢
الاستقلال الذاتى فى مقابل عدم الاستقلال والشعور بالخجل والشك	الأب	التشبت بالاشياء وتركها	المرحله الشرجية عند فرويد مع سيطره النشاط العضلى (الامساك والاخراج أو الترك والاستبعاد)	٢ - ٣
المبادأة في مقابل الشعور بالذنب والانسحاب	الأسرة الاساسيه	التقليد واللعب	المرحلة التناسلية الطفلية (عند فرويد) مع سيطرة نشاط التحرك التطفل الاقتحام الشامل	٣ - ٦
الانجاز والكفاءة فى مقابل الشعور بالنقص	الجيران والمدرسة	يصنع بالإكمال يصنع بالتركيب	مرحله الكون	٧ - ١٢

تابع جدول مصفوفة نمو فى اطار نموذج اريكسون

الأزمة النفسية الاجتماعية	الاشخاص المهمون	الأنشطة المهمة	المرحلة النفسية	العمر التقريبى بالسنة
تحديد الهوية ووضوحها فى مقابل غموض الهوية وأختلاف الادوار	جماعة الاقران الجماعة الخارجية نماذج القياده	يكون ذاته يفهم ذاته	مرحلة البلوغ والمراهقة	١٢ - ١٨
الالفه والتماسك والتضامن فى مقبل العزلة والوحدة	جماعات الاصدقاء جماعات المنافسة جماعات التعاون شخص من الجنس الآخر	يفقد ذاته ويجدها فى شخص أخر	مرحله الجنسية الناضجه (الرشد)	١٨ حتى نهاية العشرينات
التدفق العطاء فى مقابل الركود	جماعات العمل مسئوليات الاسرة	يعطى يربى يؤثر على نفسه	اكتمال النضج (وسط العمر)	أوائل الثلاثينات حتى نهاية الخمسينات
التكامل فى مقابل اليأس	الناس بصفة عامة من يشبهنى	المحافظة على الذات لمواجهة الشيخوخة للموت	الشيخوخة	من بداية الستينات وما بعدها حتى الموت

الأزمات النفسية الاجتماعية الأساسية فى الطفولة والمراهقة:

يرى اريكسون أن تنمية الشخصية السليمة أو السوية يحقق للمرء سمات الذات التى تم تحقيقها وسمات الشخص النشط نشاط كاملا كما وصفها اصحاب الاتجاه الانسانى فى علم النفس الحديث وبخاصة كارل روجرز وابراهام ماسلو .

ويرى اريكسون ان تحقيق الهوية الشخصية لايحدث إلا بعد الوصول إلى حلول مقبولة لعدد من الأزمات أو المشكلات النفسية الاجتماعية الأساسية المتشابهة . ويقصد أريكسون بمصطلح أزمة Crisis الوقت الذى تتزايد فيه القابلية عند الشخص فى مشكلة نفسية معينة ، وترتبط كل أزمة بغيرها من الأزمات ، ويوجد كل أزمة منها على نحو ما قبل الوصول إلى اللحظة الحاسمة لحلها . وحين يتوصل المرء إلى حلول ايجابية لأى منها فان ذلك يسهم فى تحقيق القوة القصوى والنشاط الايجابى الفعال للشخصية النامية ، ويعرض اريكسون لثمانى ازمات ارتقائية هى :

١ - ازمة الثقة فى مقابل عدم الثقة :

ففى مرحلة الرضاعة تؤثر طبيعة الحياة التى يعيشها الطفل فى مشاعره الجوهرية والبدائية نحو البيئة من حيث الثقة أو عدم الثقة فيها ، ويشمل ذلك علاقات الحب والانتباه ، واللمس والتغذية .

ويقصد بالشعور بالثقة قدرة الطفل على التنبؤ بسلوكه وبسلوك الآخرين والاعتماد عليهما . وهذا الشعور يشتق أساساً من خبرات السنة الأولى من حياة الطفل . ومعنى ذلك أن اتجاه الطفل الأساسى نحو اعتمادية العالم بعضه على بعض « يتكون من من طبيعة العلاقات التى يتعرض لها خلال تلك المرحلة التى يسميها فرويد « المرحلة الفمية » ، والتى تمثل فيها الأشياء المتصلة بالتغذية ونشاط الفم أهمية بالغة . وتعد الأم (أو بديل الام) أهم الاشخاص فى حياة الطفل فى

هذه المرحلة . وتؤثر طبيعة العلاقات بين الطفل والأم أو الشخص القائم بدور الأم خلال هذه السنة الاولى فى تحديد المستوى الذى يصل اليه الطفل فى مقياس الثقة - عدم الثقة . فاذا كانت حاجة الطفل إلى الطعام تحبط بشكل متكرر فإن الطفل سوف يبدأ حياته وهو أقرب إلى بعد عدم الثقة . وقد يقضى على الشعور بالثقة سؤ العلاقة الانفعالية الوجدانية . ور فض الأم للطفل انفعاليا أثناء اشباع حاجاته الجمعية .

ويرى اريكسون أن الخلل فى الثقة الذى تتعرض له العلاقة الانفعالية بين الطفل والأم خلال السنة الأولى يمكن اصلاحه إلى حد ما فى السنوات التالية اذا تعرض الطفل لبيئة اجتماعية ملائمة . ألا أن الخلل لا يتم التغلب عليه تماما مهما كانت الخبرات التالية ايجابية . وبالمثل فان الطفل الذى يتكون لديه اتجاه الشعور بالثقة خلال السنة الأولى قد يتعرض لبعض الخبرات السلبية فى المستقبل من أشخاص مهمين بالنسبة اليه تهز فيه هذا الشعور ، ومع ذلك سوف يحتفظ بقدر من الاحساس بالثقة فى الذات والثقة فى الاخرين الذى رسخ فيه نتيجة لنجاحه فى اجتياز أزمة الثقة - (عدم الثقة بنجاح فى مرحلة الرضاعة) . وهذه الفكرة حول دوام واستمرار بعض آثار خبرات فترات الأزمة تصدق على كل مراحل النمو التالية

٢ ـ ازمة الاستقلال الذاتى فى مقابل الشعور بعدم الاستقلال والخجل والشك :

تحدث هذه الأزمة خلال المرحلة التى يسميها فرويد المرحلة الشرجية خلال السنة الثانية من العمر وفيها يختبر الطفل والديه وبيئته ويتعلم ما يستطيع وما لا يستطيع التحكم فيه . ويتطلب ذلك تنمية الشعور بالتحكم الذاتى دون فقدان لتقدير الذات حيث يشعر الطفل بحرية الارادة . والتحكم الزائد من جانب الوالدين يغرس فى الطفل شعوراً بالشك فى امكاناته وبالخجل بالنسبة إلى حاجاته

أو جسمه . ويبدأ شعور الطفل بالاستقلال الذاتي في النمو منذ لحظة تحرره من الام (بالفطام) . ويعتمد ذلك على نمو مشاعر الثقة في المرحلة السابقة .

وتتأثر هذه المرحلة بنضج الجهاز العصبي مع زيادة قدرة الطفل على الاحتفاظ بالأشياء أو طردها واخراجها . وخاصة فضلات الجسم . فافراغ المثانة (من البول) والأمعاء (من البراز) لا يؤدى بالطفل إلى الشعوربالرا-ـة فحسب ولكن يؤدى به أيضا إلى الشعور بالقدرة على التحكم فى نظام الاخراج لديه .

ويرى اريكسون أن هذا الشعور الجديد بالقوة لدى الطف هو أساس نمو شعوره بالاستقلال الذاتى ، واحساسه بقدرته على ان يصنع الاشياء بنفسه . وفى نفس الوقت فانه يخاطر بالتسرع على نحو يوقعه تحت طائلة رقابة المحيطين به . ومعنى ذلك ان الطفل فى هذه المرحلة عليه ان يحقق التوازن بين صرامة الاب التى تجعل الطفل يدرك أنه يعيش فى عالم يمنعه من تجاوز الحدود من ناحية ، ومرونة الأم وصبرها واللذان يسمحان للطفل باحراز تحكم مناسب وتدريجى فى المثانة والأمعاء من ناحية اخرى . فاذا كان الضبط الخارجى جامدا متصلبا ملحا فان الطفل يحاول التحكم فى المثانه والامعاء قبل ان يصل إلى درجة النضج المناسبة لذلك ، وهنا يواجه الطفل ما يسميه اريكسون « بالتمرد المزدوج والفشل المزدوج » . انه يكون عاجزا عن التعامل مع جسمه ومع بيئته الاجتماعية معا . وهنا يجد الطفل فى البحث عن الحل اما بالنكوص إلى الوراء أى إلى أنشطة المرحلة الفمية (مثل مص الاصابع) . أو التظاهر بالتقدم إلى الامام عن طريق التحول إلى العدوان والعناد . فقد يتظاهر باحراز التحكم وذلك برفض مساعدة الاخرين على الرغم من انه عاجز فى الواقع عن تحقيق هذا الاستقلال .

ويرى اريكسون ان الوالدان الذان يفرضان على الطفل قواعد تدريب صارمة على الاخراج فى هذه المرحلة (أى فى سن سنتين) قد يؤثران فى النمو الوجدانى والانفعالى بتحويله فى المراحل التالية (ومنها مرحلة الرشد) إلى شخص يشعر

بالقهر والقسر والالزام ويتسم بالبخل فى المال وبالتقتير فى الوقت والطاقة والبذل وبالشح فى العاطفة . ويصاحب هذا السلوك القهرى الزائد شعور مستمر بالشك من ناحية والخجل من ناحية اخرى . وعلى عكس ذلك فان التدريب على الاخراج الذى يتم بالحزم مع التدرج والود والحنان والشفقة يؤدى بالطفل إلى تنمية شعور بالتحكم الذاتى دون فقدان لتقدير الذات والذى يتطور فى المستقبل (عند الرشد) إلى شعور بالاستقلال الذاتى الذى يقبله المجتمع .

٣ ـ ازمة المبادأة فى مقابل الشعور بالذنب والانسحاب :

تنشأ هذه الازمة فى المرحلة التى يسميها فرويد الجنسية الطفلية من سن ٣ - ٦ سنوات . فمع زيادة مشاعر الثقة والاستقلال الذاتى ومع اكتساب الطفل لمهارات جديدة فى استخدام اللغة والحركة وتناول الأشياء ومعالجتها وخاصة فى السنتين الثالثة والرابعة من العمر يتسع خيال الطفل حيث يحتوى على أشياء كثيرة بعضها يخفيه وبعضها يحلم بالحصول عليه وحينئذ ينمو لدى الطفل شعور بالمبادأة فيستطيع الذهاب إلى اماكن جديدة ويمارس حب الاستطلاع والاستكشاف . ويبدأ فى الظهور شعور الغرضية مع صور مبدئية للطموح . ويؤدى نمو المبادأة وما يتلوها من خبرات الشعور بالذنب إلى تكوين الضمير . ويتعرض الطفل لأوامر ونواهى الوالدين . فاذا تجاوز المحظور ، سواء فى عالم الواقع أو الخيال ، فانه يشعر بالذنب . الا انه حين يبالغ الوالدان والمعلمون فى كف مبادأة الطفل فإن ذلك يؤدى إلى ان يصبح الطفل محدود الأفق ، ممتلئا بعناصر الشعور بالذنب ، وكذلك حين لا يستخدمون النواهى والأوامر الا قليلا فان الطفل لا ينمو لديه ضمير مكتمل . ولهذا فلابد من الوصول إلى حل متوازن لأزمة المبادأة والشعور بالذنب .

٤ ـ ازمة الانجاز والكفاءة فى مقابل الشعور بالنقص :

يتعرض الانسان لهذه الأزمة طوال الفترة التى تقابل المرحلة الابتدائية فى

المدرسة والتى يسميها فرويد مرحلة الكمون . ان الطفل فى هذه المرحلة يريد ان ينشغل بأنشطة كثيرة تحظى بانتباهه واهتمامه كما يريد ان يمارسها مع اقرانه . ويرى اريكسون ان اطفال المدرسة الابتدائية يحتاجون إلى بعض اللعب واللعب الايهامى كما انهم يستمتعون بهذا النشاط ، ولكنهم يشعرون بعدم الرضا اذا بولغ فى هذا النشاط ويرغبون فى القيام بعمل « مفيد » . انهم يودون الحصول على التقدير من خلال انتاج شيء ما . واحراز الرضا من خلال اكمال فعل ما بمثابرة واضحة . ومعنى ذلك ان الطفل يجب ان يصبح قادراً على القيام بالأعمال وعلى صنع الاشياء بدرجة كافية من الجودة قد تصل إلى حد الكمال كما يراه . فاذا لم يشعر بالانجاز فان ذلك يقوده إلى تنمية مشاعر النقص وعدم الكفاءة ومسئولية المعلمين فى هذه المرحلة هى تهيئة خبرات نجاح لكل طفل ، ويتطلب ذلك معرفة امكاناته والتحكم فى بيئته . الا ان ما يحذر منه اريكسون ان يصبح الانجاز غاية فى ذاته والإصار ذلك معوقا للنمو اللاحق للفرد .

ولهذا فانه لو استطاع الكبار أن يقدموا للطفل بعض الأعمال والمهام التى يستطيع انجازها والتى يعتبرها جذابة وذات قيمة ، ولو استطاع الكبار أن يقدموا له التوجيه اللازم لاكمال الاعمال واتقانها تكون لديه فرصة أفضل للخروج من مرحلة الكمون بشعور صحى بالكفاءة والمهارة . الا ان الطفل الذى لم يحل حلا مناسباً الأزمة السابقة ، أو الطفل الذى لم تهيؤه ، اسرته جيدا لحياة المدرسة فان هذه المرحلة تحدث فيه شعورا عكسيا . أى الشعور بالعجز والنقص وعدم الكفاءة . وتنشأ مشاعر النقص أيضا اذا كان ماتعلمه الطفل وأتقنه يعتبره المعلمون والأقران فى الفصل غير ذى أهمية وقيمة .

٥ـ ازمة الهوية فى مقابل الغموض :

من بين جميع ازمات النمو احتلت هذه الازمة بقوة اهتمام اريكسون فى بناء نموذجه للنمو الوجدانى والانفعالى . فمع البلوغ ينمو الجسم بسرعة وتطرأ عليه

تغيرات هائلة . وهذه التغيرات تحدث قدرا من الاضطراب لدى المراهقين ثم الذكور والاناث . فتنشا لهم أدوار اجتماعية جديدة . وبالاضافه إلى ان صورهم عن ذواتهم كاطفال لم تعد ملائمه للمظهر الجديد الذى هم عليه ولمشاعرهم الجديدة نحو الجنس الاخر . وكذلك تنشأ مطالب وتوقعات جديدة لدى الكبار والاقران تختلف عن تلك التى كانت فى الطفولة ويؤدى ذلك كله إلى خلط شديد لدى المراهق المبكر يسميه اريكسون ازمه الهوية .

ومن العوامل التى تؤثر فى هذه المرحلة نتائج الخبرات التى تعرض لها المراهق في مراحل نموه السابقة . وهى التى تضمن التكامل الناجح بين الدوافع الاساسية لـدى الفرد وقـدراته الجسمية والعقلية وفرص الحياة التى توفرها له البيئه الاجتماعية . ومعنى ذلك ان نمو الطفل السابق على البلوغ (لفترة تصل إلى ١٢ سنة أو نحوها) يتم تركيبة وتوليفة مع مطلع المراهقة ليعطى للفرد شعورا بالهوية الشخصية أو بتحديد الذات .

وهذا الشعور بالهوية الشخصيّة يتضمن أن يحتفظ الفرد لنفسه بصورة لذاته تتوفر فيها التماثل والاستمرار الذى يتطابق مع التماثل والاستمرار الذى يكونه الاخرون عنه . وبالاضافة إلى ذلك فان المراهق فى حاجة إلى ان يكتسب وعيا متزايداً باهدافة وفهما واضحا للعالم الواقعى الذى يتعامل معه باسلوبه فى الحياة .

والخطر الحقيقى فى هذه المرحلة يسميه اريكسون « خلط الادوار » . أو «خلط الهوية » . فالمراهق لا يعرف من يكون بالنسبه لنفسه وبالنسبة للاخرين . فالاولاد والبنات يتحولون فى هذه المرحلة إلى صور مصغرة من الرجال والنساء ويعانون نتيجة لهذا التحول من الخلط والاغتراب والانفعال وبعدم الشعور بالهوية Identity وهى المشكلة الجوهرية فى هذه الفترة ، فالمراهق يسعى إلى معرفة من يكون ؟ ومادوره فى المجتمع ؟ وهل هو طفل أم راشد ؟ هل يمكنه ان يصبح زوجا وابا أو يمكنها ان تصبح زوجة وأما ؟ وكيف يكسب عيشه ؟ وأى مهنه سيعمل ؟

وفوق هذا كله هل نجح أم فشل ؟ ولهذا نجد المراهق مهتما بادراك الاخرين له ومقارنتة بادراكة لذاته . ويؤدى به عدم القدرة على فهم الذات - أو نقصان الهوية - إلى الخلط والغموض . والفشل فى حل هذه الازمة يؤدى إلى اطالة مرحلة المراهقة وفشل تكامل الشخصية فى مرحلة الرشد .

ومن نوع الميكانيزمات الفعالة ضد خلط الهوية التى يلجأ اليها المراهقون التقمص (التماهى) الزائد للابطال والشلل والجماعات والجماهير والغايات . وهو ميكانيزم قد يفقد المراهق فرديته مؤقتا ، وبه يعاون المرهقون بعضهم بعضا على التغلب على أزمة الهوية وعدم وضوح الوجهة المهنية ، وذلك من خلال التجمع معا . ويفسر لنا ذلك ظهور الجماعات التى تصب المراهقين فى قالبها من حيث الملبس والكلام والسلوك والمثل العليا . وهى جماعات لا تتسامح عادة مع من هم خارجها . وقد ينجم عن ذلك صراع مع الوالدين والاخوة والاخرين القريبين منهم . وقد يمتد ذلك إلى الصراع مع السلطة فى المجتمع . وقد يفسر لنا ذلك ظهور الجماعات المتطرفه - التى يكون معظم اعضائها من الشباب - فى ظروف الخلل السياسى والاجتماعى والاقتصادى .

أما المراهقون الذين يستطيعون حل مشكلات المراهقة بنجاح فانهم يحرزون شعورا قويا بالفردية ، بالاضافة إلى اعتراف المجتمع بهم كاعضاء فيه يقبلهم ويقبلونه . وهو شعور صحى يقود الانسان إلى المواطنه الصحيحة والسلوك الاجتماعى السليم .

مراحل نمو الراشدين :

لعل أهم اسهام قدمه اريكسون فى مجال النمو الانفعالى والوجدانى استمراره فى فهم عملية النمو خلال المرحلة التالية للمراهقة . ولهذا فهو يضيف ثلاث مراحل تخص الراشدين تناول فى كل منهما الصراعات الاساسية ، وهى

العوامل التى تطابق : الرشد المبكر ، ووسط العمر ، والشيخوخة وسوف نعرض ازمات هذه المراحل الثلاث فيما يلى :

١ ـ ازمة الالفة فى مقابل العزلة :

يتعرض الفرد لهذه الازمة فى فترة العشرينات من العمر بعد أن تتكون الهوية وظيفيا ، حتى ولو لم تستقر أو تثبت والسؤال حينئذ هو : **هل يستطيع الفرد ان يشارك عن طريق التخلى عن بعض هويته إلى آخر . بحيث تحل « النحن » محل « الانا » عند التفكير فى الحاضر أو المستقبل ؟** وبالطبع يؤدى الفشل فى تكوين علاقات الالفة الحب إلى العزلة السيكولوجية والتى تمثل البعد عن المرغوبية وعن الصحة النفسية فى وقت واحد . أما النجاح فى تخطى هذه الازمة فيقود إلى الشعور بالتكافل والتماسك والتضامن مع الاخرين سواء فى العلاقات الزوجية داخل الاسرة . أو العلاقات مع جماعات الاصدقاء والزملاء ، أو مع الجماعات المنافسة والجماعات التعاونية فى العمل واللعب .

٢ ـ ازمة التدفق فى مقابل الركود :

أزمة التدفق Generativity هى أزمة الرشد الحقيقية عند اريكسون فهى اكثر ازمات الرشد طولا وامتدادا حيث تبدا من العشرينات فى العمر وتمتد إلى الخمسينات . ويشمل هذ المصطلح معانى العطاء والانتاج والانجاب ، والراشد بهذا المعنى يسير إلى الكفاية الابتكارية والانتاجية والميل إلى توجيه نمو الجيل اللاحق من الابناء . فالنضج عند الرشد يتطلب وجود شخص اخر اقل استقلالا يعتمد عليه . وعندما يقارن به يوصف الراشد بالنضج ، كما يتطلب أيضا من الراشد رعاية كل شاغلى بيئته ، الافكار والاشياء والاشخاص ، وبدون توافر استجابات التدفق يعانى الراشد من الملل والشعور الجارف بالركود .

٣ - ازمة التكامل فى مقابل اليأس :

وتحدث هذه الازمة فى مرحلة الشيخوخة أو الرشد المتأخر . فالشخصية توصف عادة بالتكامل حين يتوافر لدى الفرد شعور بتقبل ذاته وتقبل الاخرين (تقبل الاشخاص والاحداث كما هى : اطفاله ، زوجته ، والده ، مهنته) . وفى هذه الحالة يشعر الفرد بالحكمة . ومن ناحية اخرى فان ظهور مشاعر اليأس والقنوط قد يؤدى إلى نهاية غير سعيده لدورة الحياة . وبالرغم من ان هذه المرحلة قد تشهد بعض التدهور فى الوظائف الجسمية والعقلية لدى الفرد وخاصة مع تقدم المرء نحو الشيخوخة فان لهذه المرحلة جوانب قوتها والتى تتمثل فيها يسميه اريكسون « الحكمة » .

من هنا نجد أن نظرية أريكسون للنمو الوجدانى تتضمن جميع احتمالات تكوين الشخصية كما نلاحظ فينا وفى الاخرين من حولنا . فكل سمات الشخصية لها جذورها فى الازمات والحلول فى مراحل العمر المختلفة كما وصفها اريكسون . وهنا تجب الاشاره إلى أن اريكسون يعطى أهمية خاصة للدور الذى يقوم به المجتمع ومؤسساته فى النمو . ولعل أهم دراساته التى اكدت ذلك تناوله لموضوع اللعب والترويح ذلك أن اللعب فى نظره يلعب دورا حاسما فى النمو من ناحية ثم له طابعة الثقافى الذى تختلف فيه المجتمعات والجماعات الفرعية بعضها عن بعض فى المجتمع الواحد .

وتشبه نظرية أريكسون نظرية بياجيه حين أدرك النمو على أنه عمليه نسبيه . ففى الوقت الذى يرى فيه بياجيه أن الفرد يسعى لتحقيق التوازن مع البيئة ، يركز إريكسون على ما يطلق عليه اسم الاتزان الأمثل ، ويرى أن الثقة الزائدة فى البيئة ضارة بالنمو مثلها تماما مثل نقص الثقة . كما أن الشعور المرتفع بالانجاز والكفادة يتداخل مع حاجة الطفل إلى اكتساب المهارات التعليمية الاساسية التى يتطلبها المجتمع من أفراده .

الفصل الثامن

نمو الشخصية ونظرية

التحليل النفسى

تقرر مدرسة التحليل النفسى (فرويد) أن الطفل يولد وهو مزود بطاقة لبيدية وغريزية فطرية) Libido . هذه الطاقة اللبيدية غالبا ماتصطدم مع المجتمع بسبب تعارض أو تناقص رغبات الفرد مع الضوابط الاجتماعية والاخلاقية . وطبيعة علاقة الفرد مع المجتمع هى التى يتوقف عليها نمو الشخصية وطبيعتها فى المستقبل . وتنمو هذه الطاقة اللبيدية فى مراحل معينة ، كما أن التعبير عن هذه الطاقة يتخذ أشكالا معينة فى كل مرحلة ، واذا لم يتمكن الفرد لسبب مامن التعبير عن طاقته فان ذلك يؤثر على مستوى صحته النفسية وعلى شخصية بصفة عامة . ويحدد فرويد المراحل التى يمر بها نمو وتكوين الطاقة النفسية اللبيدية على النحو التالى :

١ ـ المرحلة *الفمية الأولى* : وتمتد حتى نهاية النصف الأول من العام الأول فى حياة الطفل ، ومن الملاحظ أن حياة الطفل فى هذه المرحلة تدور كلها حول محور أساسى وهو الفم ، حيث يحصل الطفل على لذته من المص والرضاعة ، ويعمد الطفل فى هذه المرحلة إلى وضع كل شئ يصل إلى يديه فى فمه ويحاول مصه أو رضاعته . والاشباع الأمثل فى هذه المرحلة يتم من خلال مص (رضاعة) ثدى الأم ، حينما تتركه الأم يلجأ الطفل إلى مص اصبعه كبديل للثدى ، ويمكن أن تسمى هذه المرحلة باسم مرحلة الابتلاع (ابتلاع) كل شئ ، أو مرحلة الادماج أى ادماج أى شئ داخل الطفل ، والاصل فى هذه المرحلة هو الأخذ فقط .

٢ ـ المرحلة *الفمية الثانية* : وتبدأ هذه المرحلة من نهاية المرحلة القمية الأولى وتستمر حتى نهاية العام الأول من حياة الطفل . وتشبه هذه المرحلة سابقتها فى أن

النشاط اللبيدى يتركز هنا أيضا حول الفم ، ولكن مصدر اللذه فى هذه المرحلة ينتج عن سلوك العض وليس المص ، ويفسر العلماء ذلك بردّه إلى مرحلة التسنين والتوترات التى تنشأ عنها فى لثة الطفل . ويشير فرويد هنا بصفة خاصة إلى الاحباط الذى يحدث فى حياة الطفل لأول مرة ، وذلك حينما يقوم الطفل بعض ثدى الأم أثناء الرضاعة ، حيث تكون النتيجة أن تقوم الأم بسحب ثديها من فمه أو عقابه ، مما يدخل الطفل فى دائرة الصراع ، حيث يشعر الطفل بالحيرة بين رغبته فى الحصول على الاشباع عن طريق العض ، وبين خوفه من عقاب الأم وغضبها ، وتعتبر هذه المرحلة أيضا ضمن مرحلة الادماج السابقة ويصبح فى هذه المرحلة ثنائى العاطفة Ambivilance ، أى يحب ويكره نفس الموضوع فى نفس الوقت .

٣ ـ المرحلة الشرجيه : وتبدأ هذه المرحلة من بداية العام الثانى وحتى نهاية العام الثالث من حياة الطفل . وفى هذه المرحلة تنتقل منطقة الاشباع اللبيدى من الفم إلى الشرج ، ويحصل الطفل على لذته أثناء الاخراج عن طريق تهيج الغشاء المخاطى فى فتحة الشرج ، ويعبر الطفل عن نفسه فى هذه المرحلة عن طريق الامساك والاسهال أى الاحتفاظ بالبراز أو تفريغه فى الوقت والمكان المناسبين أو غير الناسبين ، ويغلب على هذه المرحلة طابع العطاء والمنع ، وتتميز المشاعر فى هذه المرحلة بأنها ثنائية أيضامثلها مثل المرحلة السابقة تماما .

٤ ـ المرحلة القضيبية : وتبدأ هذه المرحلة من العام الرابع من عمر الطفل وتستمر حتى نهاية العام الخامس من عمره . وفى هذه المرحلة ينتقل مركز الاشباع اللبيدى من الشرج إلى الاعضاء التناسلية ، ويحصل الطفل على لذته عن طريق اللعب بالاعضاء التناسلية ، ويواجه الطفل فى هذه المرحلة مشكلة مركب (عقدة) أو ديب . واذا مرت هذه المرحلة بسلام ينتهى الموقف الاوديبى ويتوحد الطفل مع والده من نفس الجنس . والتوحد Identification يعنى أن الطفل يسلك أو يتصرف نفس سلوك وتصرف شخص آخر ،كأن هذا السلوك أو التصرف سلوكه

هو أو تصرفه هو . والتوحد يعنى درجة الاعجاب بالشخص الآخر ، وأتخاذه قدوة أو نموذج يقلده ويتطابق معه ويتبنى تعاليمه وفلسفته وآراءه . وفى هذه المرحلة يتشرب الطفل قيم والده والتى هى فى نفس الوقت قيم المجتمع . وتبدأ البنت فى توجيه عاطفتها نحو أمها وتتوحد معها واذا حدثت أية عقبات تؤثر على مسار النمو يحدث تثبيت للطفل الذكر لعلاقته بأمه ، ويحدث نفس الشئ بالنسبة للبنت التى تثبت علاقتها بأبيها وتكون النتيجة فى هذه الحالة حدوث اضطراب نفس يؤدى إلى اضطراب السلوك فيما بعد .

٥ ـ مرحلة الكمون : وتبدأ هذه المرحلة فى سن السادسة مع أنتهاء الموقف الأديبى السابق . وأنتهاء الموقف الأديبى يعنى توحد الطفل مع والده وتوحد الطفلة مع والدتها ، وفى هذه المرحلة يبدأ الطفل فى الانشغال بالآخرين من البشر والأشياء ، وفى هذه المرحلة أيضا يخطو النمو الاجتماعى للطفل خطوات واسعة ، ويبدأ أيضا النمو الانفعالى والمعرفى ، وهى أنسب فترة لدخول المدرسة واكتساب المعارف المختلفة . وتمتد هذه المرحلة حتى مرحلة البلوغ ودخول مرحلة المراهقة . وفى هذه المرحلة يكون الطفل حريصا على اكتساب العادات الاجتماعية السليمة والعمل على تنفيذ الاوامر واطاعة الكبار رغبة في الحصول على رضاهم وحبهم وتقديرهم .

٦ ـ مرحلة المراهقة : فى هذه المرحلة تتجمع جميع المراحل السابقة وتتنازل عن سلطاتها لتسلمه إلى مناطق النضج الجنسى الحقيقية حيث تتجمع الطاقة اللبيدية ، ويحصل الفرد على متعته الحقيقية عن طريق تصريف هذه الطاقة تصريفا مناسبا مع أحد أفراد والجنس الآخر الذى يختاره زوجا أو زوجة .

ولايصل الفرد إلى هذه المرحلة إلا بعد أن يكون قد مر بجميع المراحل السابقة ، وحصل على الاشباع المناسب لكل منها ، واذا لم يحصل على الاشباع يحدث ما يسمى التثبيت Fixation ، وهو يعنى معنى توقف النمو النفسى عند

مرحلة معينة ، مما يجعل الفرد اكثر ميلا إلى النكوص Regresion ، وهو العودة إلى مرحلة سابقة ، اذا ، ما واجهته مواقف صعبة ، حيث يتكون العصاب الطفلى .

ديناميه الشخصيه :

يعتقد فرويد أن الشخصية عبارة عن تنظيم دينامى يقوم على الصراع الدائم بين الطاقة النفسية التى تتمثل فى اللبيدو (الشق الشهوى أو الغريزى) وبين موانع المجتمع التى يمتصها الانسان تدريجيا فى داخله والتى تعرف باسم الأعلى أو الضمير . وتؤثر أشكال الصراع المختلفة فى تكوين الشخصية ونموها فى المستقبل . والسلوك عند فرويد هو محصلة القوى النفسية فى لحظة معينة ، وعلى ذلك فان التنبؤ بهذا السلوك يتطلب ضرورة معرفة هذه القوى ، وكذلك معرفة طبيعة علاقات التفاعل والصراع القائمة بينها ، ومن هنا نرى أن الشخصية عند فرويد عبارة عن تنظيم دينامى دائم التفاعل وهى أبعد ما تكون عن الجمود .

طبوغرافية الشخصية :

ينشأ الصراع داخل الانسان بين ثلاث قوى أساسية هى الاد والأنا Ego والانا الاعلى Super ego .

* ويمثل الاد الجزء الأساسى البيولوجى الشهوى أو الغريزى فى الانسان ويشمل هذا الجزء مجموعه الغرائز المختلفة التى يولد الانسان مزوداً بها . والمبدأ الذى يسود هنا هو مبدأ اللذة ، وتمثل الأد المخزن اللاشعورى للرغبات المكبوته .

* أما الأنا فهو نظام نفسى ينشأ نتيجة تفاعل بين الفرد والبيئة الاجتماعيه التى يعيش فيها ، أى أنه محكوم بالضوابط الاجتماعية فى المجتمع . والمبدأ الذى يحكم الأنا هو مبدأ الواقع ، وبالتالى نجد أن نشاطه عبارة عن نشاط شعورى أى على مستوى الشعور ومهمته هى حفظ التوازن داخل الشخصية والدفاع عنها . والوظيفة الاصلية للأنا هى تنظيم اشباع غرائز الاد حتى لا تصطدم مع الواقع

الخارجي أو مع الأنا الأعلى ، أى أن الأنا يعمل على ضبط وكبح جماح رغبات الإد من أجل الحفاظ على الشخصية من التمزق والالم ، وكلما كان الأنا قويا كلما قويت الشخصية .

★ **الانا الاعلى** : ينشأ هذا النظام النفسى نتيجة لاستدماج الطفل لقيم مجتمعه ومثله العليا وأخلاقياته داخل نفسه . ويقوم الأنا الاعلى بوظيفة ممثل المجتمع داخل النفس ، وبالتالى فإن الطفل يجعل من نفسه رقيبا داخليا على تصرفاته . ومعظم ما يقوم به الأنا الأعلى من نشاط يتم على المستوى اللاشعورى ، وتتوقف درجة قوة الأنـا الأعلى على مقـدار التوجيهـات والتعليمات ونوع التربية التى تلقاها فى صفر ، وكـذلك على مقدار ونوع المكافآت والعقوبات التى تعرض لها أثناء تنشئته .

العلاقة الدينامية بين المنظمات الثلاثة فى الجهاز النفسى :

تقوم بين المنظمات النفسية الثلاث علاقات تفاعل ديناميكى ، حيث تندفع الإد بالفرد لاشباع ما فيها من غرائز ورغبات ، ولكن الأنا تحول دون هذا الاشباع إلافى الحالات التى يسمح فيها الواقع بذلك ، ومهمة الأنا منع الصدام المباشر بين رغبات الإد وضوابط الأنا الأعلى ، وعليه أيضا أن يقيم بينهما نوعا من التوازن ، وبقدر ما يحقق الأنا من نجاح فى مهمته ، بقدر ما يتحقق التوافق والاتزان النفسى ، وكلما ضعف الأنا وانخفضت قدرته على القيام بوظيفته ، كلما ضعفت الشخصية واضطربت . واذا تغلب الإد فى الصراع الدائر اتسم الفرد بالهوجائية والاندفاع والعدوانية ، واذا تغلب الأنا الأعلى أصبح الفرد منسحباً انطوائيا وقد يصل فى تصرفاته إلى حد التزمت مع كثره لوم النفس ، والبعد عن الحياة الاجتماعية .

وفى بعض الاحيان يقف الأنا الاعلى إلى جانب الاد متيحا له الفرصه لاشباع غرائزه ورغباته وذلك في الحالات التى لا يتعارض فيها هذا الاشباع من مثل وقيم الانا الاعلى ، وفى بعض الحالات يحدث نوع من التضامن بين الأنا والأنا

الاعلى ضد رغبات الأد وذلك عندما تتعارض الرغبات والغرائز مع الواقع ومع القيم والمثل ، وفى بعض الحالات تضعف قوة الأنا الاعلى فيفلت زمام الاد وينطلق نحو اشباع جميع رغباتها متحديا بذلك كل القيم والمثل ، وفى هذه الحالة لابد أن يحل الواقع الاجتماعى والضوابط الاجتماعية محل الأنا الاعلى وتصبح السلطات المختلفة فى المجتمع هى التى تقوم بدور الرقيب ، معنى ذلك أنه عندما تضعف الرقابة الداخلية الشعورية كما تتمثل فى الأنا ، واللاشعورية كما تتمثل فى الأنا الاعلى ، تصبح قوى الضبط الاجتماعى (الشرط والسلطات القضائية المختلفة) ، هى المسؤوله عن كبح جماح الأفراد الذين لاهم لهم سوى اشباع غرائز الإد .

المبادئ السائدة فى الشخصية :

يرى فرويد أن هناك مجموعة من الضوابط والمبادئ التى تحكم أى شخصية انسانية ، وهذه تتمثل فى :

١ ـ مبدا اللذة : هو المبدأ الزول الذى يحكم سير السلوك حيث يسيطر الإد على الشخصية ، ذلك أنه قبل نمو الأنا والأنا الاعلى يسعى الطفل دائما إلى اشباع رغباته البيولوجية الفطرية ، ولا يوجد أى ضابط لاشباع رغبات الطفل سوى الأم التى تقوم بمنع اشباع بعض هذه الرغبات . هذا المبدأ لا يعيش طويلا ، فسرعان ما تبدأ مبادئ أخرى فى الظهور ، ولكن مبدأ اللذه لا يلبث أن يعود للظهور مرة أخرى فى مرحلة المراهقة فى احلام النوم وأحلام اليقظة وبالذات حين تضعف الرقابة ، ونجده ايضا فى حالات الاضطرابات النفسية والامراض العقلية ، حيث يكون الأنا قد وصل إلى قمة الانهيار والضعف حيث يعود الإد ويسيطر على السلوك . ويظهر مبدأ اللذة فى سلوك الكبار من الراشدين فى حياتهم اليومية ، حيث نجد أن سلوكهم يتسق احيانا مع القيم والمعايير الاجتماعية والخلقية ، وفى احيان أخرى يتناقص ويتعارض معها .

٢ ـ مبدأ الواقع : لا يلبث مبدأ الواقع أن يظهر بعد فترة نمو طويلة من عمر مبدأ اللذة ، وهذا المبدأ يظهر نتيجة احتكاك الطفل بالمحطين به فى البيئة الاجتماعية . ويسيطر مبدأ الواقع على حياة الطفل خصوصا مع بداية ظهور والأنا كنظام ضـ٦ رابط ويسيطر على تصرفات الطفل . وتتأكد قوة الضبط الخاصة بمبدأ الواقع ، عندما يتأكد الطفل أن اشباع مبدأ اللذة لا يجلب له الاحساس بالمتعة والسعادة دائما ، بل احيانا ، يسبب له الألم ، حينئذ يتعلم الطفل تأجيل بعض رغباته وتحمل آلام التأجيل وآلام الحرمان من الاشباع بدلا من تحمل آلام الصد والاحباط والعقاب الخارجى ، ولكنه لا يلبث أن يحاول التحايل ليجد أساليب أخرى غير مباشرة تمكن عن طريقها من تحقيق الاشباعات ، فى مرحلة النضج والرشد فان المبدأ السائد فى حياة الفرد يكون هو مبدأ الواقع بصفة أساسية ، وهذا يدل عادة على حالة العادية أو السواء النفسى النسبى .

٣ ـ مبدأ اجبار التكرار : ويتمثل هذا المبدأ فى وجود سبل شديد لدى الفرد إلى تكرار نفس السلوك الذى يكون قد ارتبط بخبرات معينة فى حياته الماضية . حيث يميل الفرد إلى القيام ببعض التصرفات التى سبق أن قام بها فى وقت ما ، وحققت له متعة معينة ، واحيانا يكرر الفرد أيضا بعض التصرفات التى تكون قد سببت له الاحساس بالضيق والألم – قد يتعارض ذلك مع مبدأ اللذه ـ ولكن فرويد افترض وجود هذا المبدأ لأن بعض المرضى العصابيين كان لديهم ميل قهرى إلى تكرار بعض الأساليب والتصروفات التى تسبب لهم الالم والضيق .

هذه المبادئ عامة فى الشخصية ، وهى تنمو مع الفرد فى مراحل نموه المختلفة ، وتظهر بوضوح فى حياة جميع الناس العادين والمرضى ، الا أن المبدأ الاخير هو الذى يظهر بصورة اكثر وضوحا فى حياة المرضى العصابيين والعقليين .

الفصل التاسع

لورنس كولبرج والنمو الخلقى

يعتبر النمو الخلقى احدى مظاهر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى ، حيث يتعلم الطفل كيفية المواءمة والمسايرة مع ما يتوقعه المجتمع منه ، كما يستوعب الطفل داخله مجموعةمن المعايير يطلق عليها اسم معايير الحكم الاخلاقى ، ويتقبل الطفل هذه المعايير وتمثل بالنسبة له نظامه القيمى .

ومعنى ذلك ان القيمة الخلقية ماهى الا مجموعة الاحكام والافكارالتى استوعبها الفرد فى داخلة ، ولم تعد مفروضه عليه من الخارج ، حيث يستطيع الفرد النامى ان يعزف عن كثيرا من الافعال والمغريات دون أن يكون هناك أي قوة خارجية تمنعه من ذلك الا أحساسه الداخلى الذى يطلق عليه البعض اسم الضمير أو الانا العليا أو غيرها من المسميات .

ومن أهم العلماء فى هذا المجْال لورنس كولبرج L . Kohlbeg وقد اتخذ كولبرج موقفا محددا من كل الدراسات والاتجاهات التى سبقته فى هذا الميدان ، حيث أهم بعضهم بدراسة السلوك الفعلى ، وبدى التزام هذا السلوك بالقواعد والمعايير الاجتماعية ، وما اذا كان سلوك ما مرغوب أو غير مرغوب اجتماعيا . فى حين اهتمت جماعة أخرى من العلماء بدراسة نمو الشعور بالذنب عند الانسان ، حيث يتمثل ذلك فى نقد الذات وتعنيفها وعقابها بالاضافة الى الاحساس بالضيق والقلق والأسى والأسف بسبب عدم الالتزام بقاعدة اخلاقية معنية ، أو معيار اجتماعى أو ثقافى . ويفترض الباحثون فى هذا الميدان ان الانسان بصفة عامة والاطفال بصفة خاصة يحرصون على اتباع القواعد الاجتماعية والاخلاقية حتى لا يعرضوا أنفسهم لمشاعر الذنب ، وهذا التصور هو الاساس النظرى لمفهوم تكوين الضمير عند الانسان عند اصحاب نظرية التعلم وأصحاب نظرية التحليل النفسى .

وتمثل أبحاث كولبرج مرحلة من مراحل دراسة النمو الاخلاقى عند الانسان ، حيث يؤكد كولبرج على أهمية التكوينات والبنى المعرفية فى الحكم الاخلاقى العقلى Moral Reasaning ، وتوصل الى القول بان تعلم بعض القواعد الاخلاقية لا يؤدى بالضرورة الى ما يمكن ان تؤدى اليه التكوينات والبنى المعرفيه وقد استخدم كولبرج مستويات بياجيه في وصف النمو الخلقي كما استخدم أيضا النظام النمائى التتابعى فى دراسته لمراحل النمو الخلقى .

ومن ناحية أخرى فقد اعتبر كولبرج أن المفهوم الاساس للنمو الخلقى هو العدل ، حيث يعنى النمو الخلقى تحقيق الا تزان الاجتماعى بين أفراد المجتمع عن طريق الموازنة بين حقوق الافراد وواجباتهم فى اطار المبادىء التى تحكم التفاعلات البشرية . ويرى كولبرج ان التلقين الذى بفرضه الكبار على الصغار لا يؤدى الى النمو الخلقى عند الطفل ، وانما الذى يؤدى الى النمو الخلقى هو اهتمام الطفل بالاسباب التى انشئت من اجلها المؤسسات الاجتماعية المختلفة . والوظائف التى تؤديها هذه المؤسسات حيث يتم التفاعل بين الطفل وأقرانه عندما يتحدثون عن الادوار والمؤسسات الاجتماعية فى نطاق بيئاتهم .

وكانت نقطة البداية عند كولبرج هى فكرته بأنه ليس هناك مسلمات أو ثوابت معينة فى المجتمع ، وأنه لا ضرر من مناقشة بعض الامور التى يسلم بها الناس بوصفها حقائق ثابته ، ويعتقد بوجود مفاهيم أخلاقية فى كل الثقافات مثل الحب ، الحرية ، العدل والسلطة . . الخ وأن جميع أفراد البشر مهما تنوعت ثقافاتهم ومجتمعاتهم يمرون بمراحل التعقل حول هذه المفاهيم بالترتيب السابق ، وهذا يهنى عالمية النمو الخلقى .

يربط كوليرج أيضا بين النمو المعرفى والاحكام الخلقية التي يصدرها فردما ، كما يعتبر ان العمر الزمنى له أهمية خاصة فى مجال الاحكام الخلقية ، حيث تزداد قوة الحكم الخلقى مع التقدم فى العمر .

مراحل النمو الخلقي عند كولبرج

يرى كوليرج أنه من الضروري لفهم معنى المرحلة في النمو الخلقي وضعها في اطار تتابع المراحل الثمانية داخل الشخصية ، وبما أن النمو الخلقي يعتمد على النمو المعرفي والعقلي فإن اى حكم خلقي يصدر عن الانسان لابد أن يكون له أساس معرفي أي أن هناك ارتباطاً بين العمر الزمني للفرد ومستواه المعرفي وأحكامه الخلقية .

ويعتقد كولبرج في وجود ثلاث مستويات للحكم الخلقي تتمثل في :

١ - **مستوى ما قبل العرف والقانون** : وهو مستوى معظم الاطفال قبل سن التاسعة ، وكذلك بعض المراهقين وبعض الاحداث الجانحين .

٢ - **مستوى العرف والقانون** : وهو مستوي معظم المراهقين والراشدين في المجتمع .

٣ - **مستوى ما بعد العرف والقانون** : هو المستوى الذى يصل إليه قلة من الراشدين .

ويعني العرف والقانون مسايرة قواعد المجتمع وتوقعاته وتقاليده وقوانينه والتمسك بها ، وهذه هى ما ارتضاها المجتمع لنفسه ، ولكن الاطفال لا يعون ذلك في السنوات الأولى . اما الافراد على المستوى الثالث فهم يفهمون القواعد والتوقعات والتقاليد والقوانين ، ولكن ليس لانها عرف المجتمع وقوانينه ، وانما لانهم يقبلون المبادىء الأخلاقية التى تكون أسس القواعد والتوقعات والقوانين ، وعندما تتعارض هذه مع المبادئ العامة ، فانهم يصدرون احكامهم طبقا للمبادىء وليس طبقا للعرف أو القانون .

ويوضح الجدول التالى المراحل التى وضعها كوليرج للنمو الخلقي من المنظور الاجتماعى

المستوى والمرحلة	السلوك الصواب	الاسباب	المنظور الاجتماعى
المستوى الأول: ما قبل التعرف والقانون المرحلة الأولى: أخلاق ذات طابع خارجى	تجنب الخروج عن القواعد خوفا من العقاب او الطاعة من اجل الطاعة و تجنب ايذاء الاخرين وأتلاف أشيائهم .	تجنب العقاب قوة السلطة البقاء للاصلح	التمركز علي الذات في وجهة النظر مع عدم الاهتمام بالآخرين واهتماماتهم أو مصالحهم . عدم القدرة على ربط المنظور المادي والمنظور النفسى للأفراد الخلط بين وجهة نظر الفرد ووجهة نظر السلطة
المرحلة الثانية الفردية والوسيله وتبادل المصالح	تتبع القواعد عندما تتفق مع المصلحة الملحة للفرد واحتياجاته والسماح للآخرين باتباع نفس الاسلوب . تعايش مع الآخرين	خدمة مصالح الفرد طالما أن للآخرين أيضا مصالح	منظور فردى حس يعتمد على أنه لكل فرد مصلحته التى يسعى لتحقيقها وعندما تتعارض مصلحة الفرد مع مصالح الآخرين يغلب الفرد مصلحته الخاصة و أو ما يتفق مع مصالحه
المستوى الثانى التعرف والقانون المرحلة الثالثة المسايرة على أساس التوقعات والعلاقات المشتركة	التعرف علي مستوى توقعات الناس من حولك ، يجب أن تكون نواياك طيبة وتهتم بالآخرين وأن تحافظ على العلاقات المتبادلة . الثقة ، الانتماء والاحترام	الحاجة أن نكون صورتك جيدة في عيون الآخرين عن طريق الاهتمام بهم . المحافظة على قواعد السلوك الجيد الشائع المرغوب اجتماعيا	منظور الفرد قائم على التعرف على مشاعر الآخرين وهذه تأخذ الأولوية علي المصالح الخاصة ، وقدرة الفرد على وضع نفسه مكان الآخرين .
المرحلة الرابعة النظام الاجتماعى والضمير	تنفيذ الواجبات التى وافقت على تنفيذها والقانون هو الذى يحكم اذا تعارض مع واجباتك الاجتماعية ، والصواب هو الذى يرتبط بالمجتمع والجماعة .	المحافظة على المؤسسة وتجنب انهيارها - القانون	اعطاء الأولوية لمتطلبات النظام الاجتماعى الذى يعيش فيه وتقديمه على متطلبات الفرد الشخصيه

المستوى المرحلة	السلوك الصواب	الاسباب	المنظور الاجتماعى
المستوى الثالث ما بعد القانون والعرف (المبادىء) المرحلة الخامس العقد الاجتماعى والحقوق الفردية والمصالح	ان تكون على بينة بأن للناس قيم مختلفة وآراء متباينة وذات صلة بالجماعة ، وهذه الجماعة يجب المحافظة عليها بسبب ارتباطها بالعقد الاجتماعي دون تميز ، ولكن توجد قيم وحقوق عامة لكل البشر مثل الحق فى الحياة ، الحرية ، وهذه يجب ان نحافظ عليها حتى لو تعارضت مع بعض الآراء .	الالتزام القانونى للفرد الناتج عن العقد الاجتماعى من اجل رقى المجتمع ، والمحافظة على حقوق الافراد فيه وتقديمها للصالح العام	المنظور القائم على ادراك الفرد للقيم والحقوق السابقة على الارتباطات الاجتماعية التكامل القائم على عدم التفرقة أو التمييز والاعتراف بالقانون وكذلك الاعتراف بوجود وجهة نظر أخلاقية ووجهة نظر قانونية مع احتمال وجود تعارض بينما
المرحلة السادسه المبادىء الاخلاقية العامة	اتباع المبادىء الاخلاقية التى ارتضاها الفرد ، واتباع القوانين المتمشية مع هذه المبادىء . عند ما تتعارض لقوانين مع المبادىء العالمية التى يؤمن بها العالم فيجب تعديل القوانين .	الايمان بصدق المبادىء الاخلاقية العامة والالتزام الشخصى بها . قل تعالوا الي كله سواء الايمان الدينى الراسخ	وجهة النظر الاخلاقية التي تنبثق عنها التوجيهات الاجتماعية باعتبار قدرتنا على تميز حقائق انفسنا مع غيرنا ، وبقدرتنا علي التعامل مع الآخرين باعتبارهم بشر مثلنا .

وقد وضع كولبرج مجموعة من محكات السلوك الخلقى تتلخص فى :

١ ـ السلوك الخلقى لابد أن يكون مسبوقا بحكم قيمى .

٢ ـ الاحكام الخلقية لها أولوية على الأحكام القيمية .

٣ ـ السلوك الخلقى والحكم الخلقى يرتبط بالحكم على الذات .

٤ ـ الاحكام الخلقية عادة ما تعتمد على أسباب غير نواتجها

٥ ـ الاحكام الخلقية تعتبر موضوعية من وجهة نظر صاحبها وهى أحكام عامة .

وتوصل كولبرج الى وجود ثلاث فئات تسمح بالحكم الخلقى وهى :

١ ـ طريقة وأسلوب الحكم الخلقى وتضم المحكات والمعايير التى يصدر بها الحكم الخلقى :

أ ـ صواب

ب ـ له حقوق وعليه واجبات

جـ ـ الواجب يساوى الالتزام

د ـ المدح واللوم

هـ ـ الثواب والعقاب

و ـ الفضيلة وتعنى الخير

ز ـ التبريد والتوضيح

٢ ـ مبادىء الحكم الخلقى : وتحتوى على عناصر الالتزام أو القيمة الخلقية :

أ ـ النظر فى العواقب التي تترتب على الحكم موجبة أو سالبه

ب ـ الرقى الاجتماعى كناتج مرغوب

جـ ـ الحب .

د ـ الاحترام

ز ـ التبريد والتوضيح

٢ ـ **مبادىء الحكم الخلقى** : وتحتوى على عناصر الالتزام أو القيمة الخلقية :

أ ـ النظر فى العواقب التي تترتب على الحكم موجبة أو سالبه

ب ـ الرقى الاجتماعى كناتج مرغوب

جـ ـ الحب .

د ـ الاحترام

هـ ـ العدالة بوصفها حرية

و ـ العدالة بوصفها مساواة

ز ـ العدالة بوصفها مصالح مشتركه (. . . . . .)حقوق وواجبات

٣ ـ **محتوى الحكم الخلقى** : ويشمل الموضوعات المتضمنة فى الحكم الخلقى مثل :

أ ـ المعايير الاجتماعية المكتوبة (القوانين) وغير المكتوبة (التقاليد)

ب ـ الضمير الشخصى (النفس اللوامة)

جـ ـ السلوك الشخصى والوجدان

د ـ الادوار القيادية والادارية

هـ ـ الحرية الشخصية وحق الحياة

و ـ جودة السلوك والثقة فيه ومدى فاعليته فى التعامل مع الآخرين

ز ـ عدالة القوانين(الثواب والعقاب) فى مجالات الحياة العامة

هـ ـ العدالة بوصفها حرية

و ـ العدالة بوصفها مساواة

ز ـ العدالة بوصفها (مصالح مشتركه)حقوق وواجبات

٣ ـ **محتوى الحكم الخلقى** : ويشمل الموضوعات المتضمنة فى الحكم الخلقى مثل :

أ ـ المعايير الاجتماعية المكتوبة (القوانين) وغير المكتوبة (التقاليد)

ب ـ الضمير الشخصى (النفس اللوامة)

جـ ـ السلوك الشخصى والوجدان

د ـ الادوار القيادية والادارية

هـ ـ الحرية الشخصية وحق الحياة

و ـ جودة السلوك والثقة فيه ومدى فاعليته فى التعامل مع الآخرين

ز ـ عدالة القوانين(الثواب والعقاب) فى مجالات الحياة العامة والخاصة ، الملكية ، الصدق والامانة والجنس.

وفيما يلى جدول يوضح مراحل النمو لجوانب الشخصية المختلفة لدى بعض العلماء

العمر	فرويد	اريكسون	بياجية	كولبرج
من الميلاد إلى السنة الأولى	المرحلة الفمية	الثقة في مقابل عدم الثقة .	المرحلة الحس حركيه	ما قبل الحكم الخلقى. أخلاق الفردية الأنانية أخلاق الخضوع. اخلاق التوقعات المثالية بين الاشخاص . ما قبل العرف والقانون
		الاستقلال فى مقابل الخجل		
السنة الثانية	المرحلة الشرجية		مرحلة ما قبل العمليات الفكرية	
السنة الثالثة		المبادأة مقابل الشعور بالذنب		١ـ السلطة ٢ـ اللذة
السنة الرابعة السنة الخامسة	المرحلة القضيبية		مرحلة العمليات العيانية المحسوسة	اخلاق النظم الاجتماعية والضمير ــ العرف والقانون ٣ـ العرف ٤ـ القانون
السنة السادسة السنة السابعة السنة الثامنة السنة التاسعة	مرحلة الكمون	الشعور بالاداء والكفاءة والانجاز فى مقبل الشعور بالنقص	مرحلة العمليات الفكرية الصورية	مابعد العرف اخلاق التعاون الاجتماعى ، اخلاق المبادىء العامة
السنة العاشر " " " " " " السنة السادسةعشرة منتصف العمر الشيخوخة	مرحلة المراهقة	تحديد الهوية في مقابل فقدان أو عدم وضوح الهوية الاجتماعية فى مقابل الانعزالية ــ الانتاجية فى مقابل عدم الانتاجة تكامل الانا فى مقابل اليأس والقنوط .		٥ـ مناقشة القانون

الباب الثالث
مراحل النمو
الفصل العاشر
مرحلة الجنين

اولاً : طور النطفه الامشاج :

يعتبر طور النطفه المرحله التكوينيه الأولى للجنين . وهو طور حاسم . فمع تكوين النطفه الأمشاج (الزيجوت) تتحدد نهائيا - بتقدير العزيز الحكيم - الخصائص الوراثيه للانسان .

فى فتره التبويض Ovulation (أى خروج البويضة من المبيض) . تخرج البويضه أو النطفة الأنثوية إلى قناه فالوب حيث تخصب بحيوان منوى اذا تم اللقاء الزوجى بين الزوجين ويتّم بذلك الحمل . وحينئذ تتكون النطفة الأمشاج وهى عبارة عن خليه عادية تتألف من ٤٦ صبغيا (كروموزوما) ، بعد أن كانت قبل تكوينها عبارة عن نطفتين (خليتين تناسليتين أو جرثومتين) كل منهما يتألف من ٢٣ صبغيا (كروموزوما) فقط .

والنطفه الامشاج (البويضه المخصبه Zygote لا يزيد طولها عن .١/ ١ من المليمتر ، ولا يزيد وزنها عن جزء من المليون من الجرام ، ويحيط بها الماء مكونا الجزء الأكبر منها ، ومن هنا كانت التسمية القرآنية للنطفه بالماء المهين . وهو وصف للنطفه الأمشاج أيضا ، ويمتد هذا الطور من اللحظه الأولى للحمل (الصفر التكوينى) وحتى اليوم السادس أو السابع من بدايته ولا يمكن لهذا أن يتحدد مجهريا ولذلك يتحدد كيميائيا . ويطلق علماء الأجنة على اللحظة التى يتم فيها إخصاب

البويضه مرحله التلقيح fertlization وعقب ذلك تنقسم البويضه الأمشاج - إلى خليتين ، ثم إلى أربع ثم ثمانى .

وخلال الأيام الثلاثة الأولى من الحمل تصبح النطفه الامشاج مؤلفه من ١٦ خلية ، ويطلق علماء الأجنة على هذا الطور « طور التوتة Morula » لأنها تشبة ثمرة التوت أو الفراولة .

وتتحرك النطفه الامشاج متنقله من قناة فالوب فى المبيض متوجهة إلى الرحم . وتدفعها الشعيرات الدقيقة الموجودة بقناة فالوب حتى تصل إلى الرحم بالفعل ، وخلال هذه المرحله يستكمل باطن الرحم استعداده لاستقبال النطفة الأمشاج ، ويشمل هذا الاستعداد زيادة عدد الأوعية الدموية والنظم الغددية فى جدار الرحم حتى يصبح أملسا على نحو يسمح ببقاء النطفه والتصاقها بجداره - بحيث تتلقى غذاءها منه . واذا لم يتم الرحم هذه الاستعدادات تسقط النطفة الأمشاج مع أول دورة شهرية للأم .

وحين تدخل « التوته » الرّحم يطرأ عليها تغير جوهوى فى الشكل ، فبسبب دخول السائل الموجود فى تجويف الرحم إلى التوته تبدأ فى التجويف ، وفى اليوم الخامس من الحمل تتحول التوته إلى ما يسمى علميا الكرة الجرثومية Blastula . وهو طور تصبح فيه النطفه الأمشاجَ كالكرة من حيث الشكل الخارجى والفراغ الداخلى الذى يملؤه جزء من السائل الموجود فى التجويف الرحمى .

وتحول النطفه الامشاج من طور التوته إلى الكره الجرثومية يتضمن ما هو اكثر من محض التغير فى الشكل إذ أنه يتضمن أيضا بداية التمايز أو التخصص فى وظائف الخلايا مع زيادة عددها إلى ما يتراوح من ٥٠ - ٦٠ خلية .

ثانيا : طور العلقة :

لم يتنبه علماء الأجنة إلى هذا الطور الهام من أطوار نمو الجنين الا منذ بضع

سنوات ، على الرغم من أن القرآن الكريم اشار اليه كطور واضح صريح فى مرحلة النمو ، واذا كانت تسمية النطفه الامشاج - كما بينما - تسمية كيميائية فان تسمية الطور الثانى من تكوين الجنين (العلقة) تسمية تشريحية ميكروسكوبية . وكلا الطورين وتسميتهما القرآنية إعجاز علمى لا يمكن أن يصدر إلا ممن هو بكل خلق عليم . فالميكروسكوب لم يخترع الا فى القرن السابع عشر الميلادى . ولم يتطور علم الأجنه إلا بعد ذلك بقرنين .

والجنين فى طور العلقة لا يتجاوز قطرة جزء من المللليمتر يتعلق برحم أمه لتغذيه من دمها . والجنين منذ هذا الطور من حياته وحتى ولادته يعيش فى محيط مائى معلقا برحم أمه بواسطة الحبل السرى أو المعلاق .

ويمتد طور العلقة لمدة أسبوع ، وبنهايته يكون الجنين قد بلغ من العمر ١٥ يوما تقريبا . وحالما تلتصق العلقة بجدار الرحم فى اليوم السابع من الحمل تقريبا يمكن لها الاستمرار فى الحياة ، بسبب التغذية التى تأتها من الرحم ، وحينئذ يتم افراز هورمون يمنع الأم من افراز الدورة الشهرية ، ويتوزع هذا الهورمون على جسم الأم كله ويظهر فى البول ويدل ظهوره فى الاختبارات على حدوث الحمل وفى بعض الحالات تستمر المرأه فى الحيض لمدة ثلاثه شهور بعد الحمل وذلك حتى يملاء الجنين تجويف الرحم وحينئذ فقط لا يمكن للدورة الشهرية أن تحدث وهذه هى العدة كما حددها الفقه الاسلامى، ثم تنقطع الدورة الشهرية تماما . ولم يكن العرب أو غيرهم من الشعوب قبل نزول القرآن الكريم يعرفون هذه الحقائق العلمية ، ولكن القرآن الكريم ذكرها فى محكم آياته ونصت عليها الشريعة الاسلامية فى عدة المطلقه والأرمله .

ثالثا: طور المضغة :

ورد لفظ « المضغة » فى القرآن الكريم والأحاديث النبويه الشريفه باعتبارها

طورا تاليا لطور العلقه وهى تدل فى علم الأجنة على طور في النمو يشبه فيها الجنين فى مظهره لقمة أو قطع لحم ممضوغة .

يبـدأ هذا الطور بعد تعلق العلقه بالرحم ، حيث تتكون كتل داخلية من الخلايا ، تنشأ بعدها الكتل البدنية من أعلى ويتم ذلك كله بعد ثلاثة أسابيع من الحمل . بنهاية الشهر الأول من الحمل تظهر ثلاث طبقات من الكتل الخارجة ومنها ينمو الجلد وأعضاء الحس والجهاز العصبى والداخلية وتنمو منها الجهاز الهضمى ، التنفس والغددى ، والمتوسطة وينمو منها الجهاز الدورى والعضلى والأمعاء . وتستمر هذه المرحلة حتى نهاية الاسبوع السـادس من الحمل والكتل التى تظهر خـلال هـذا الطـور يبلغ عـددها من ٤٢ - ٤٥ زوجا ، فتعطى للجنين شكل اللحم الممضوغ . والنـظر إلى صور الجنـين فى هـذا الطـور من حياة الانسـان يكشف لنا مرة أخرى عن اعجاز التسمية القرآنية له بأنه طور «المضغة» .

وتتحول المضغه من كتل كبيره من الخلايا خلال فترة قصيرة (٦ أسابيع) إلى « طفل مصغر » ، وهذا ما يصفه القرآن الكريم « بالمضغه المخلّقة « حيث نجد جميع الخصائص الجوهرية للجسم الانسانى الداخلية منها والخـارجية . ويتبع النمو فى هذا الطور اتجاه النمو من أعلى إلى أسفل حيث نجد أن أكبر مقدار من النمو يطرأ على منطقه الرأس أولا بينما تكون الأطراف فى المؤخـرة . ومع مرور الوقت يمتد النمو إلى الجزء الأسفل من الجسم .

ولعل أهم تغير يطرأ على الطبقه الخارجيه تكوين أربعة أغشيه تهيىء للمضغة النمو . وأحد هذه الأغشية الكيس الأمينى Amniotic Sac ووظيفته ووظيفة السائل الأمينى حماية المضغة النامية من الأصابة ومن أثار الجاذبية والمحافظة على درجة حرارة دافئة ثابتة يقوم باحداثها جسم الأم ، وتهيئة بيئة عديمة الوزن تسهل حركة الكائن النامى مما ساعد على تدريب أجزاء الجسم . ويطفو بجانب المضغة الصغيرة كيس ممتلىء بصفار البويضة على شكل بالونة ينتج خلايا دموية للمضغة

ويظل يعمل حتى تستطيع المضغة انتاج خلايا الدموية؛ . وهذا الكيس متصل بغشاء ثالث هو المشيمة Chorion وهو يحيط بكل من الغشاء الأمينى والمضغة . وأحد جوانب كيس المشيمة مغطى بأبنية اشبه بالجذور أو الألياف الصغيرة تقوم بعملية جمع الغذاء للكائن من أنسجة الرحم . وهذه المنطقة تتحول بالتدريج إلى باطن المشيمة . أما الغشاء الرابع فيسمى Allantosis ويكون الحبل السرى والأوعية الدموية فى المشيمة .

وبمجرد نمو المشيمة يتم تغذيتها من الأوعية الدموية لكل من الأم والمضغة ، على الرغم من وجود غشاء يسمى الحاجز المشيمى ويمنع هذين المسارين الدمويين من الامتزاج . وهذا الحاجز يسمح لبعض المواد بالنفاذ من خلاله إلى المشيمة دون سواها . ومن ذلك الغازات مثل الأكسچين وثانى أوكسيد الكربون والأملاح وأغذية عديدة مثل السكر والبروتين والدهون . أما خلايا الدم فهى من الكبر فى الحجم لا تستطيع اجتياز الحاجز المشيمى .

وترتبط المضغة بالمشيمة عن طرق الحبل السرى يتكون من شريانين ووريد . ويحمل الوريد الأكسچين ومواد الغذاء إلى المضغة ، أما الشريانان فيحملان ثانى أكسيد الكربون وفضلات عمليات بناء البروتوبلازم التى تصدر عن المضغة . وهذه الفضلات تعبر الحاجز المشيمى وتدخل المجرى الرئيسى لدم الأم وتطرد من جسمها خلال عمليات الأيض الخاصة بها . ومن هنا يتضح لنا أن الجنين النامى هو أقرب إلى الطفيليات . فهو معتمد أعتماداً كلياً على أمه فى الحصول على الأكسچين والطعام وفى عمليات الاخراج أيضاً .

وخلال مرحلة المضغة يحدث النمو بسرعة عالية جداً فبعد أسبوعين من الاخصاب يتحول جزء من طبقة المضغة الخارجية إلى أنبوب عصبى وسرعان ما يتكون الرأس والمخ والنخاع الشوكى . وبنهاية الأسبوع الثالث يتكون قلب بدائى صغير وأوعية دموية . وفى الأسبوع الرابع يبدأ القلب فى النبض دافعاً الدم خلال

الشرايين والأوردة فى المضغة . وتتشكل العينان والأذنان والأنف والفم . وفى الأسبوع الخامس تنشأ براعم صغيرة تتحول إلى الذراعين والساب . وبعد شهر من الأخصاب لا يزيد طول المضغة عن ربع بوصة ولكن حجمها يزيد على حجم النطقة الأمشاج التى تطورت منها بمقدار عشرة ألاف مرة . ولن يتعرض الأنسان فى حياته فيما بعد لأى معدل فى النمو بمعدل من السرعة يصل إلى هذه الدرجة بحال من الأحوال .

وفى الشهر الثانى يتحول الجسم إلى الشكل الأنساني من حيث المظهر ، فينمو بمعدل ١/٣٠ من البوصة يومياً : ويظهر فيه ذيل بدائى ، الا أنه سرعان ما يحاط بالأنسجة الواقية ويتحول إلى نهاية العمود الفقرى (العصعص) . وفى منتصف الأسبوع الخامس يتكون فى كل من العينين القرنية والعدسة . وينمو المخ أيضاً بسرعة مع بداية الشهر الثانى من الحمل ، ويوجه التقلصات العضلية الأولى للمضغة عند نهاية المرحلة ،وبعد أقل من شهرين من الإخصاب يصل طول المضغة ألى ما يزيد عن٥ , ٢ سم ويصل وزنها إلى حوالى ١٤ جراماً ومع ذلك فلها شكل الأنسان على الرغم من أن طول رأسها يساوى طول باقى الجسم .

ويؤكد علم الأجنة أن فترة المضغة ذات طبيعة حساسة فى النمو الأنسانى . فالشهران الأولان من الحمل حاسمان إذ فيهما يحدث معظم حالات الاجهاض التلقائى . وبالطبع هو أخطر من اجهاض العلقة ، لأنه يحدث بعد أن تكون العلقة قد علقت بحائط الرحم ثم تطرد منه . وتدل الإحصاءات الطبية على أن ما بين ٣٠ - ٥٠ ٪ من حالات الحمل تنتهى بالإجهاض التلقائى ومعظم هذه الحالات تكون من النوع الذى يوصف بالشذوذ التكوينى أو ما يعبر عنه القرآن الكريم بحالات « مضغة غير مخلقة » .

ولكن يلاحظ أنه حتى المضغة السوية فى تكوينها والتى ارتبطت بجدار رحم سليم قد تتعرض لبعض المخاطر خلال الشهرين الأولين من الحمل . ذلك أن الفترة من أسبوعين إلى ثمانية أسابيع بعد الأخصاب هى الفترة الحرجة فى الحمل ، فالمضغة خلالها تكون أكثر حساسية للفيروسات والعناصر الكيميائية والعقاقير والاشعاع وهذه جميعاً قد تتداخل مع النمو وتحدث الاجهاض فهى تؤثر على أعضاء الجسم وأجزائه التى تكون قد تكونت وتلك التى تكون مصدر التكوين .

رابعاً: طور تكوين العظام والعضلات واللحم:

يشير القرآن الكريم إلى أن طور المضغة هو طور تحول المضغة إلى عظام ثم كساء العظام باللحم .

وقد لاحظ علماء الاجنة أنه بعد أن تتكون المضغة تتكثف الطبقة المتوسطة على هيئة كتل بدنية . وتنقسم هذه إلى قسمين :

١ ـ قسم اوسط داخلى Ventro medial

وهو الذى يتحول قرب نهاية طور المضغة إلى النسيج العظمى أو الهيكلى ، ولذلك تعرف الكتل البدنية فى هذا القسم باسم القطاع الهيكلى Selerotome ، وخلايا هذه الكتل القدرة على التشكل ، فمنها تتكون الخلايا المكونة للألياف fibroblasts والخلايا المكونة للغضاريف chondro blasts والخلايا المكونة للعظام osteoblasts وتنمو خلايا هذا القسم من الجانبين أمام القناة العصبية . وبذلك تتكون هذه الكتلة من مؤخرة الرأس حتى تلتحم أربع كتل بدنية منها مكونة جزءاً من قاع الجمجمة ثم تأتى بعدها ثمانى فقرات عنقية ، تليها أثنتا عشرة فقرة صدرية ثم خمس فقرات قطنية ، وخمس أخرى عجزية ، وبعدها ثمانى إلى عشر فقرات عصعصية يتلاشى معظمها مع عظم العصعص . وتبدأ هذه التحولات فى الأسبوع الخامس والسادس من عمر الجنين ثم تزداد درجة ظهوره بعد ذلك ويمكن أن يسمى هذا القسم من الكتل البدنية القسم العظمى .

٢ ـ قسم جانبي خارجي dorso lateral

وهو القسم الذى نسمية القسم العضلى أو اللحمى . وهذه الكتلة البدنية من الخلايا تظهر بعد تكوين الفقرات الأولية وتمايزها إلى طبقتين : أولهما تكون الأدمة (باطن الجلد الواقع تحت البشرة) ، وما تحت الأدمة أما الطبقة الثانية فتكون عضلات الهيكل myotome وتظهر هذه العضلات لتكسو عظام الجنين بعد انقضاء الأسبوع السابع والثامن من الحمل . بينما تظهر العظام الأولية بعد إنقضاء الأسبوع السادس أو السابع ، ففى الأسبوع السابع تتشكل مثلاً الأذن على نحو أفضل ويصبح للمضغة شكل عظمى غضروفى .

ويؤكد علم الأجنة على أن الكتل البدنية التى تكون قد بدأت فى الظهور فى الأسبوع الثالث من حياة الجنين يكتمل ظهورها فى اليوم الثلاثين من حياته أى بعد إنقضاء شهر على الحمل ولا تكاد تتكون كتل جديدة خلال طور المضغة إلا بعد أن تكون الكتل القديمة قد تمايزت إلى قطاع هيكلى عظمى وقطاع عضلى لحمى .

وتتكون الفقرة العظمية من قطعتين هيكليتين متجاورتين ، ويؤدى الالتحام بينهما إلى تحرك القطع العضلية لتغطيتها وذلك للمساعدة فى حركتها . ويعبر القرآن الكريم عن هذه العملية بالتعبير المعجزة « فكسونا العظام لحماً » .

أما بالنسبة لتكوين الأطراف ففى الأسبوع الخامس تظهر هذه الأطراف فى صورة براعم صغيرة ، ثم تتحول فى طور العظام والعضلات إلى ذراعين وساقين . ويسبق الطرف العلوى الطرف السفلى ببضعة أيام . وفى الأسبوع السادس تتحول خلايا النسيج المتوسط إلى خلايا غضروفية . وفى نفس الأسبوع أيضاً تظهر بوضوح الهياكل الغضروفية السفلية والعلوية .

وأول علامة على وجود العضلات فى الأطراف تظهر فى الأسبوع السابع نتيجة لتكثف خلايا النسيج المتوسط فى قاعدة برعم الطرف ، ومن هنا يتضح أن العظام تتكون أولاً ثم تليها العضلات لتكسوها .

وتتكون عظام العمود الفقرى والأطرف عن طريق تكوين الغضاريف أولاً ، ولهذا تسمى العظام الغضروفية ، أما عظام الرأس فتتكون بطريقتين :

اولهما : العظام الغضروفية والتى تشكل قاع الجمجمة وعظام الوجه .

وثانيهما : الغشائية وتشكل عظام الجمجمة وفيها يتكون العظم ومباشرة فوق الغشاء دون أن تسبقه مرحلة غضروفية .

ومع أقتراب الجنين من بداية الشهر الثالث تبدأ العظام فى الصلابة وتسرع العضلات فى النمو ، وتتحول المضغة غير المشكلة إلى الشكل الإنسانى . ويطلق علماء الأجنة على المرحلة السابقة مرحلة الكتلة المتفخة embryo .

★ طور التسوية :

بعد إكتمال نمو المضغة وتحول الجنين من كتلة منتفخة إلى الشكل الأنسانى بسبب تكوين العظام وكسوتها بالعضلات يدخل طور جديد فى حياة الأنسان هو طور التسوية كما يسميهالقرآن الكريم « ويبدأهذا الطور مع بداية الشهر الرابع من حياة الجنين ويستمر حتى الولادة ويطلق علماء الأجنة على هذه المرحلة تسمية خاصة وهى مرحلة الحميل . fetus وفى نهاية الشهر الثالث يظهر جنس الجنين . ففى الأسبوعين السابع والثامن يبدأ النمو الجنسى مع غدة جنسية محايدة . فإذا كان الجنين ذكراً يحدث أحد جينات الكروموزوم (ص) فيه رد فعل كيميائى حيوى يوجه الغدة المحايدة إلى انتاج الخصيتين ، أما إذا كان الجنس أنثى لا تتلقى الغدة المحايدة مثل هذه التعليمات وتنتج المبيضين . ومع نضج الخصيتين خلال الأسبوعين التاسع والعاشر تفرزان الهرمون الجنسى للذكور والذى يستثير نمو الجهاز التناسلى الذكرى . وبالمثل ينمو لدى الجنين الأنثى جهاز تناسلى أنثوى .

ومع نهاية الشهر الثالث أيضاً يكون الجنين قادراً على القيام ببعض الأنشطة الطريفة فى بيئته داخل الرحم . ويحرك ذراعيه ، ويخبط بساقية ، ويحرك

جسمه ، بل يقوم ببعض الحركات البهلوانية ، على الرغم من أن هذه الحركات قد لا تتنبه لها الأم فى هذه المرحلة ، وفى هذه الفترة يكون للجنين جفنان وأحبال صوتية وشفتان وأنف بارز وتعمل بعض الأعضاء بحيث تسمح للجنين بالبلع والهضم والتبول . وفى نهاية هذا الطور يخرج الجنين ، ومن بيئة الرحم إلى بيئة العالم الخارجى الواسع .

المشكلات التى يتعرض لها الجنين

أثناء الحمل

عندما نتحدث عن مشكلات يمكن أن يتعرض لها الجنين أثناء الحمل فاننا نعنى بذلك الموثرات التى تحيط به ، وهو فى رحم أمه والتى من شأنها أن تترك آثارا على تكوينه البدنى والنفسى فيما بعد ولادته ، وتستمر معه طوال مراحل عمره المختلفة .

واذا ما وضعنا فى اعتبارنا أن البيئة التى يعيش فيها الجنين هى رحم الام ، فاننا نجد أنفسنا أمام موقف نوعى يتخطى مشكلة الخلاف بين ما هو وراثى ، وما هو بيئى ، حيث يقترب بل ويندمج هذان العاملان فى مرحلة تكوين الجنين ، ويتعذر علينا عندئذ أن نفرق بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية التى أدت إلى ظهور اضطراب ما فى بنيان الجنين ، يصاحبه طوال حياته ، ويؤثر عليه فنحن على سبيل المثال لا نستطيع أن نقطع بالاسباب التى أدت إلى سمنة مولود معين ، فقد ترجع السمنة إلى مشكلات تغذية الام أثناء الحمل ، وقد ترجع إلى اضرابات الغدد أو العوامل الوراثية . كماأن افراط الام في الطعام قد يرجع هو نفسه إلى أسباب فسيولوجية وقد يرجع إلى أسباب نفسية من قبيل قلق الام على جنينها المنتظر .

وجدير بالذكر أنه على الرغم من عدم وجود اتصال عصبى مباشر بين الجهاز العصبى عند الام والجهاز العصبى عند الجنين ، وعلى الرغم من عدم وجود قناة

لتوصيل الانفعالات والمشاعر والافكار بين الام والجنين ، الا أن الانفعالات التى تعيشها الام ، تؤثر على الوظائف الفسيولوجية للجنين ، وتفسير ذلك أن الانفعالات التى تعيشها الام تؤثر على وظائفها الفسيولوجية مما ينتج عنه زيادة فى افراز بعض الهرمونات مثل الادرينالين وغيرة فترتفع نسبة هذه المواد الكيميائية فى دم الام ، مما يسمح بنفاذ بعضها إلى دم الجنين فى المشيمة فتؤثر هذه الهرمونات على الوظائف الفسيولوجية والاستجابات العصبية للجنين .

ويميل البعض إلى اعتبار الرحم بيئة ثابته ، متشابهه بالنسبة لكل الأجنه على اعتبار أن (الظروف التى تحيط بالجنين) محدده وغير معقده ، بالقياس إلى البيئة التى تواجهه بعد ولادته ولكن الواقع أن هناك اختلافات واضحة بين الظروف التى تتعرض لها الأجنة فى أرحام أمهاتهم فالحالة الجسمية والانفعالية للام أثناء الحمل تؤثر بشكل مباشر على الظروف التى تحيط بالجنين فى الرحم والتى تمثل بيئته التى يعيش فيها ويتأثر بما فيها من مؤثرات فهذه الظروف تؤثر فى مسار نموه ، وفى صحته الجسمية والنفسيه .

وتشير الدراسات إلى أن الاسابيع الاولى من الحمل تعتبر فترة حرجه من حيث سلامة وتكامل الجهاز العصبى للجنين ، بحيث نجد أن المؤثرات الحركية أو الكيميائية قد تؤدى إلى ضرر بالغ على الجهاز العصبى للجنين . وتذكر بعض الدراسات أن الام اذا ما أصيبت فى هذه الفترة بالحصبه الالمانيه ، لكان من المحتمل أن ينشأ الطفل مصابا بالضعف العقلى .

وسوف نستعرض فيما يلى بشئ من الايجاز تلك المؤثرات التى يمكن أنه يتعرض لها الجنين قبل ولادته :

١ ـ بعض العوامل الوراثية :

إن دراسات الوراثة عند الانسان صعبة ومعقدة بطبيعتها ولكن مع ذلك فلقد

أمكن للعلم أن يتقدم فى هذا المجال ، وكثير من هذه الدراسات قد اعتمد على منهج دراسة التوائم وعلى سبيل المثال فاننافى مقارنتنا بين التوأم المتماثل (الذى يتكون من بويضة واحده) من ناحيه والتوأم الاخوى (الذى ينتج من بويضتين) من ناحية أخرى فى مجال الذكاء فاننا نفترض أن البيئة التى نشأ فيها التوأم المتماثل تشابه البيئه التى تنشأ فيها التوأم الاخرى وعلى ذلك فاننا نفترض أننا قمنا بتثبيت العوامل البيئية . فاذا ما وجدنا أن التوأم المتماثل يتفق فى نسبة ذكائهما بأكثر مما يتفق التوأم الاخوى مع بعضهما فانه يكون بامكاننا أن نستنتج من ذلك أن العوامل الوراثية لها تأثيرها الفعال فى الذكاء . ومعنى ذلك أننا نعتبر زيادة الاتفاق فى نسبة الذكاء بين التوأم المتماثل راجع إلى اتفاق التوائم الاخوية أو الاخوة بصفة عامه .

ومع ذلك فلابد لنا من أن نذكر أن الدراسات قد أظهرت أنه فى حالة التوأم المتماثل يقضى احدهما فى صحبة الآخر وقتا أطول وأنهما يتمتعان بصفات مشتركة ، وأن هناك احتمالا فى أن يلتحق كلاهما بصف دراسى واحد وأن هناك تشابها فى سجلاتهما الصحية ، وفى أنهما يشتركان فى بيئة ماديه واجتماعية واحدة بدرجة أكبر مما نجده فى التوائم الاخوية .

وهكذا نرى أن العوامل البيئية قد تدخل إلى حد كبير بحيث يصعب فصل العوامل الوراثية عن هذه العوامل البيئية .

ومن الزاوية السيكولوجية فان ما يهمنا هنا بدرجة أكبر ، تأثير الوراثه على العوامل العقلية . ولقد أوضحت دراسات متعدده أن هناك عدة اضطرابات ترجع إلى الوراثة وتؤدى إلى انخفاض فى نسبة الذكاء لدى الطفل ومن بين هذه الاضطرابات (الضعف العقلى العائلى Infantial amaurotic family idiocy) وهو ينشأ عن عيب وراثى فى الخلايا العصبية فى المخ والنخاع الشوكى .

ويبدو أن هذا الإضطراب يعود إلى واحد من الجينات المتنحية الذى يرثه الطفل عن كل من والديه ، وأن ذلك لا يحدث الا فى حالات زواج الاقارب أما فيما يتصل بالاضطراب العقلى ودور العوامل الوراثية فيه سوف يظل موضوعا للخلاف فعلى الرغم من وجود اتفاق على أن بعض أنواع الاضطرابات العصبية مثل الشلل العام ترجع إلى عوامل وراثيه الا أن الخلاف ما زال قائما حول الاضطرابات العقلية الوظيفية والتى يمكن تصنيفها فى فئتين :

١ ـ اضطرابات عقلية وظيفية لا يعرف لها أساس عضوى .

٢ ـ اضطرابات نفسية وظيفية .

ويميل بعض المتخصصين إلى اعتبار هذه الاضطرابات وراثيه أولا فى نشأتها أما البعض الآخر فينسبونها إلى اضطرابات فى العلاقات المبكرة مع موضوع الحب كما يتمثل فى أحد الوالدين أو كليهما .

فلقد أجرى كالمان Kallman ١٩٦٦ ، دراسة لبحث العوامل الوراثية فى مرض الفصام Schizophrenia على عينة تتكون من ٧٩٤ مريضا بالفصام ثم درس نسبة انتشار الفصام بين أقارب المرضى ، فتبين له أنه كلما ازدادت صلة القرابة بين الشخص وبين احد مرضى الفصام ازداد احتمال اصابته بالمرض .

وانتهى كالمان إلى أن الاستعداد للاصابة بالفصام يتوقف غالبا على وجود عامل وراثى .

لكن بعض الباحثين يرون أن الفصام ليس مرضا واحدا ولكنه عدة أنواع من الاضطراب الذهانى وأن بعض أنواع الفصام قليل التأثر بالعوامل الوراثية فى حين تسهم العوامل الوراثية فى نشأة أنواع أخرى من المرض ولقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية العوامل الوراثية فى حدوث ذهان الهوس - الاكتئابى Manic-Depressive psychosis وهو اضطراب عقلى يتميز بازدياد حاد فى

النشاط أو الاكتئاب أو فى كليهما بالتناوب وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن العوامل الوراثية قد تكون مسئولة عن الاستعداد للاصابة بهذا المرض وكذلك الامر فيما يتعلق بتأثير العوامل الوراثية على الشخصية فنحن لا نستطيع أن نقطع بتأثير تلك العوامل ، كما أننا لا نستطيع أن نعزلها عن العوامل البيئية .

٢ ـ سوء التغذية عند الام :

سؤ التغذية هو القصور فى تناول العناصر الغذائية المطلوبة لمواجهة احتياجات الفرد للنمو والتطور ولتأدية الانشطة الجسمية المختلفة . ولسوء التغذية حالات ثلاث تتمثل فى :

أ ـ القصور الغذائى :

وهو النقص فى عنصر واحد أو أكثر ومن الامثلة الشائعة القصور فى فيتامين أ ، وفيتامين ب .

ب ـ الافراط الغذائى :

وهو تناول عنصر غذائى أو أكثر بكميات مفرطه مما يسبب السمنه .

جـ ـ عدم التوازن الغذائى :

وهو التوازن غير المناسب بين العناصر الغذائية فى الوجبة .

وسؤ التغذية لدى الام يؤثر على النمو الجسمى والعقلى للجنين ولقد أقرت منظمه الصحة العالميه .W.H.O ١٩٦٥ أن سؤ التغذية لدى الام الحامل يؤدى إلى زيادة المعدلات الخاصة بوفاة الاجنة والاطفال حديثى الولاده .

ويبدو ذلك منطقيا إلى حد كبير اذا وضعنا فى اعتبارنا أن غذاء الجنين انما يأتى من دم الام عبر الحبل الرى ، ولقد أجرى بحث لدراسة النتائج التى تترتب على

سوء التغذية أثناء الحمل ، على عدد من النساء الحوامل بلغ عددهن ٢١٠ ، وقد عشن لمدة أربعة شهور من الحمل على تغذية غير مناسبة ثم زيدت التغذية لتسعين منهن على حين أن الباقيات وعددهن ١٢٠ بقين على نفس النظام غير المناسب من التغذيه إلى نهاية فترة الحمل . وقد أوضحت المقارنة بين المجموعتين أن مجموعة التغذية الجيدة كن فى حالة صحية أحسن خلال فترة الحمل بينما تعرضت مجموعة أمهات التغذية السيئه إلى مضاعفات مثل الانيميا ، وتسمم الدم Toxemia والاجهاض أو التعرض له والولادات المبتسرة ، والولادات الميته .

وبمقارنة المواليد فى المجموعتين وجد أن الاطفال الذين ينتمون إلى أمهات مجموعة التغذية الجيدة كانت سجلاتهم الصحية أفضل من الآخريات ، كما أن نسبة انتشار الامراض بينهن خلال الشهور الستة الاولى كانت أقل .

ولقد أوضح تقرير لمنظمه الصحة العالمية .W.H.O (١٩٧٤) أن الانيميا من الامراض التى تصيب الحامل وتؤثر على الجنين ، حيث ينخفض تركيز مادة الهيموجلوبين فى الدم خلال فترة الحمل عن المستوى الطبيعى وذلك لأن حجم البلازما يزيد بمقدار ٥٪ عن المتوسط ، كما يزيد حجم الخلايا الحمراء الموجودة فى الدم بمقدار ٢٢٪ والانخفاض الحادث فى تركيز الهيموجلوبين قد يصل إلى ٢ جم / ١٠٠ ملليمتر من الدم وقد أكد التقرير أن انخفاض تركيز الهيموجلوبين الموجود فى الدورة الدموية يحدث عادة بالرغم من وجود زيادة فى الكمية الكلية للهيموجلوبين الموجود فى الدورة الدمويه .

كما أنه يبدو أن التغيرات الفسيولوجيه المصاحبه لانخفاض تركيز الهيموجلوبين فى الدم تشابه التغيرات الحادثه فى حالة الانيميا الناتجة عن نقص عنصر الحديد ، وأنه يمكن تقليلها غالبا عن طريق تناول عنصر الحديد بجرعات علاجية .

وقد أشار التقرير إلى أنه يمكن اعتبار الغالبيه العظمى من السيدات الحوامل فى الـدول النامـية مصابات بالانيميا وقد يرجع ذلك إلى الاصابة بالامراض الطفيلية ، أو إلى زيادة الاحتياجات من عنصر الحديد أو الانخفاض فى تمثيله خلال فترة الحمل ، أو لافتقار الوجبه الغذائية لهذا العنصر ، هذا بالاضافة إلى عدم مقدره بعض السيدات على تعويض الدم المفقود أثناء الوضع نتيجة لانخفاض الحديد المخزون فى أجسامهن عند بداية الحمل ، نظرا للتتابع السريع لعمليات الولادة . وقد أوضح التقرير أن الانيميا الغذائية ، وبصفة خاصه أنيميا نقص الحديد ، أصبحت الآن منتشرة بصورة واضحة وهى تتسبب فى اضرار صحية بكل من الام والجنين فضلا عن كونها تؤدى إلى تفاقم أمراض أخرى . وقد وجد أنه فى الشرق الاوسط يوجد بين ٢٠٪ - ٢٥٪ من السيدات الحوامل مصابات بالانيميا .

ولقد أشار بعض الباحثين إلى أن تغذية الام الحامل لا تنعكس فقط على وزن الطفل عند ولادته ولكن تنعكس أيضا على مقدار ما يخزنه من الحديد والفيتامينات والعناصر الغذائية الاخرى التى يحتاجها فى الفترة الاولى من مرحلة الطفولة . وتجدر الاشارة إلى أن جميع الدراسات التى تناولت العلاقة بين نقص الغذاء الذى تتناوله الام الحامل ، وخاصة نقص البروتين وبين وزن المولود وحالته عند الولادة ، قد أكدت نتائجها أن نقص غذاء الام خلال فترة الحمل يؤثر تأثيرا كبيرا على وزن الجنين عند ولادته وعلى نموه وتطوره فيما بعد .

٣ - التسمم الحملى :

قـد يحـدث فى بـداية الحمـل ما يسـمى بالتسـمم الحمـلى المبكر ومن أعـراضه الـقئ الشـديد ، ولكن اذا حدث التسمم فى الفترة الاخيرة من الحمل فـانـه يسمى بالتسمم الحملى المتأخر وهو يحدث عادة على مرحلتين :

١ ـ حالة Pre. eclampsia وهى تحدث فى النصف الثانى من الحمل واذا أهملت تتحول إلى المرحلة الثانية .

٢ ـ حالة Eclampsia ويلاحظ فى الحالة الأولى ارتفاع فى ضغط الدم يرافقه ظهور زلال فى البول .

وتلاحظ الحامل تورم الوجه والاصابع وازدياد سريع فى الوزن وصداع مستمر واضطراب فى النظر .

أما فى الحالة الثانية فأنه اذا لم يتم علاج الحالة المتقدمة لهذا المرض فقد يصحبه ظهور تشنجات مع تخشب البدن وفقدان الشعور ، ثم حركات سريعة فى عضلات الوجه والاطراف بعدها تحدث غيبوبه قد تؤدى إلى الوفاة . وتنتهى هذه الحالات بوفاة الام فى ٨٪ من الحالات ووفاة الجنين فى ٣٣٪ من الحالات .

أما عن أسباب التسمم الحملى فهى غير معروفه على وجه الدقه ولكن هناك بعض النظريات التي يمكن أن تفسر حدوثه منها : نظرية التسمم المائى التى تفيد بأن السبب يرجع إلى احتجاز المــاء فى الجسم مما يؤدى ؤلى (الاوديما) فى المخ والكلى .

ونظرية التسمم المشيمى حيث يحدث نقص للاوكسجين فى المشيمه أو حدوث جلطه بها .

ونظرية القصور حيث يحدث قصور للكالسيوم وفيتامين ب المركب وتشير لجنة الخبراء المشتركة من منظمتى الصحة العالميه والتغذيه العالميه - FAO & W.H.O. فيما يتعلق بأمراض التسمم الحملى إلى أنه فى بعض الدول النامية ، حيث يكون النقص فى التغذية شائع الحدوث ، ويكون متوسط الزيادة المكتسبة فى الوزن للسيدات الحوامل خلال فترة الحمل أقل كثيرا من مثيله فى الدول المتقدمة ، حيث ترتفع نسبة الاصابة بالتسمم الحملى .

ولقد أشار ايستمان وهيلمان إلى أن أنسجة جسم الحامل تحتفظ بالماء خلال فترة الحمل بدرجة أكبر من أى وقت آخر ، واذا لم تتبع الحامل نظاما غذائيا خاصا خلال فترة الحمل كالامتناع عن تناول الاطعمه الحريفه والمملحه وما يشابهها ، فان ذلك يؤدى إلى تشبع أنسجة جسم الحامل بالماء وانتفاخ الاصابع وكذلك الوجه ، وذلك بسبب اختزان عنصر الصوديم ، ولذلك فان زيادة الملح تزيد من تفاقم الحالة فتحدث مضاعفات خلال الحمل ، تؤدى إلى حدوث أضرار بصحة الحامل ، ومن ثم تنتقل إلى الجنين .

٤ ـ اضطراب الحمل :

تشير الدراسات التى أعتمدت على سجلات المستشفيات بحثا عن البيانات التى تتعلق باضطرابات الحمل لدى أمهات الاطفال الذين ظهرت عليهم أنواع مختلفة من الاضطرابات العقلية والنفسية ، خلال طفولتهم إلى أن الاطفال الذين عانت أمهاتهم من اضطرابات فسيولوجية أثناء الحمل مثل النزيف وتسمم الدم Toxemia واضطرابات الدورة الدموية ووظائف الكلي كانت نسبة التخلف العقلى بينهم مرتفعة بدرجه تفوق نسبة الاطفال الذين لم تتعرض أمهاتهم لمثل هذه الاضطرابات أثناء المراحل المتأخرة من الحمل . كذلك تبين أن احتمال شيوع اضطرابات الحمل عند أمهات الاطفال الذين يعانون من الصرع أكبر من احتمال شيوعها بين أمهات الاطفال الاسوياء . أما الاضطرابات النفسيه من قبيل اضطراب الكلام والازمات العصبية ، فلم تظهر بينها وبين اضطرابات الحمل علاقة مؤكده .

٥ ـ تناول الام للعقاقير :

تنتقل العقاقير أو المخدرات التى تتناولها الام إلى دم الجنين عبر الحبل السرى فتؤثر على نموه ، وعلى الرغم من أنه ليس من المؤكد أن تعاطى الام للمجدرات يحدث ضررا دائما لدى الجنين ، الا أنه من المؤكد على الاقل أن ذلك يؤدى إلى

اختلالات مؤقته ، وعلى سبيل المثال فان المواليد الذين تتناول أمهاتهم عقار باربتيورات Parbiturate أو بعض العقاقير المماثله تظهر عليهم عملات التخدير والخمول الزائد واضطرابات التنفس .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن تناول الام المخدرات أثناء الحمل قد يؤدى إلى تشوهات خلقيه أو شلل لدى الجنين ، كما قد يؤدى إلى عدم توازن الفيتامينات لديه وانخفاض درجه حرارته عند الميلاد وبطء فى دقات قلبه وانخفاض فى وزنه يؤدى إلى وفاته .

كذلك أوضحت دراسات رسم المخ عند عشرين مولودا ممن أعطيت أمهاتهم جرعات من (سيكونال الصوديوم) قبيل الرلاده ، أن نشاطهم المخى ظل متباطئا خلال يومين بعد الولاده . وأن هؤلاء الاطفال بدأ عليهم الخمول والنعاس ، ولكن هذه الاعراض من خمول زائد وتخدير طفيف بدأت فى الزوال فى اليوم الثالث . ومع ذلك فمن المحتمل أن تناول الام لجرعات كبيرة من مثل هذه العقاقير يرفع نسبتها فى الدم عند الجنين ، إلى حد يحتمل معه حدوث اختناق الجنين عند الولاده أو حدوث تأثير على المخ يؤدى إلى تخلف عقلى .

كذلك قد يؤدى تدخين الام إلى انتقال نسبة من النيكوتين إلى دم الجنين مما يؤدى إلى سرعة النبض لدى الجنين ولو بصفة مؤقته .

٦ ـ تعرض الام للاشعاعات :

قد يكون من الضرورات العلاجية أثناء الحمل تعويض الام الحامل لاشعاعات الراديو أو الرونتجن (أشعة اكس) على أن التعرض لكميات قليلة من الاشعاع ، كما يحدث فى التصوير بأشعة (اكس) لا يؤذى الجنين ولكن الجرعات الكبيرة من هذه الاشعة قد تكون مؤديه إلى الاجهاض .

ففى مجموعة من الامهات تم علاجهن أثناء الحمل باستخدام الاشعة كانت النتيجة ، ان حوالى ثلث أطفالهن ، ويبلغ عددهم ٧٥ عليهم بعض مظاهر التخلف العقلى واضطراب النمو الجسمى التى لم يكن من الممكن ارجاعها لاى سبب آخر سوى استخدام الاشعة فى علاج أمهاتهم . ولقد ظهرت على عشرين منهم أعراض اضطرابات شديده فى الجهاز العصبى المركزى ، ومن بين هؤلاء العشرين ١٦ طفلا ظهرت عندهم حالة (ميكروسفالى Microcephaly) وهى حالة معروفه من [illegible]الات التخلف العقلى يكون فيها حجم الرأس صغيرا بدرجة ملحوظه [illegible]يكون مدببا ومن ثم يكون حجم المخ صغيرا جدا . وكان ثمانيه من هؤلاء [illegible] متناهين فى الضآله أو مشوهين أو مصابين بالعمى .

الفصل الحادى عشر

مرحلة الطفولة المبكرة الرضيع

من سن الميلاد إلى سن سنتين

مقدمة :

تتميز لحظه الميلاد بحدوث تغيرين اساسيين بالنسبه للطفل فهو فى هذه اللحظه معرض لحالات من عدم الاتزان أو الحرمان أو الانزعاج والتى غالباً ما يتكيف لها على وجه السرعة ، هذا من جهة ومن جهه اخرى فهو يواجه أيضا مختلف الاحداث والتجارب التى تشكل ادراكاته وانفعالاته .

ان الوليد حديث الولاده يمارس حالات الجوع والاحساس بالحرارة والبرودة والالم التى كان محمياً منها خلال فترات ما قبل الولاده ، وهذه الممارسة مهمة نفسياً لانها تدفع الطفل لعمل شئ لكى يخفف من احساسه بالضيق انه سوف يصرخ ويبكى عندما يكون جوعانا أو يحدث صوتا عندما يثار ويضرب باطرافه عند الالم وهذه كلها استجابات فطريه للاحساسات التى يشعر بها وهى بالتالى تقود إلى رد فعل فى البيئة المحيطه بالطفل ، ففى العادة يأتى شخص آخر ليرعى الطفل عندما يبكى أو يضرب باطرافه وبهذا التصرف يدخل نمو الطفل تحت حكم جزئى للبيئة الاجتماعية المحيطة به فمن اللحظة التى يبدأ فيها شخص ما فى خدمة الطفل تزداد بعض التصرفات الخاصة قوة بينما تضعف تصرفات آخرى ويبدأ الطفل ارتباطه بانسان معين ويدخل فى النظام الذى فيه ينظر إلى الناس كأشياء اساسية يلجأ اليها الفرد للمساعده ومنها يتعلم الطفل القيم والعادات .

ويبحث هذا الفصل خصائص النمو السنتين الأولتين من حياة الفرد والتى تسمى بمرحله الرضيع حيث ان معظم الاطفال في هذه المرحلة يبدأون فى التكلم بلغه ذات معنى ويصبحوا قادرين على فهم كلام الاخرين وتتغير حينئذ تفاعلات الطفل مع العالم المحيط به لأنه يبدأ في ربط المعنى الرمزى للغه بخبراته العلمية وسوف يركز هذا الفصل على النمو الادراكى والحركى والبيولوجى وهو ما يسمى بالنمو الجسمى وكذلك سيبحث هذا الفصل فى دور العائله والكبار خلال هذه الفتره والارتباط النامى للطفل بهؤلاء الذين يعتنون به وهو ما يسمى بالنمو الاجتماعى للطفل .

الاستعدادات الفطرية عند الطفل حديث الولادة :

من المدهش ان الطفل حديث الولاده كائن قادر منذ اللحظة التى يبدأ فيها التنفس فهو يستطيع ان يرى ويسمع ويشم ، وهو حساس للألم واللمس وتغير الوضع وعلى الرغم من أن الحساسيه الوحيدة التى قد تقوم بوظيفتها لحظه الولادة هى حاسه التذوق الا أنها تنضج سريعا ويكون الطفل مستعداً بيولوجياً ليجرب غالبية الاحساسات الاساسية منذ لحظه ولادته .

واكثر من ذلك فان الطفل حديث الميلاد غالباً ما يكون الاستعداد السلوكى لديه ناضجاً تماماً ، فهو يستطيع ان يظهر مختلف الانعكاسات الضرورية للحياة وكثير منها انعكاسات مركبه فمثلا يتبع الطفل حديث الولادة الذى يبلغ من العمر ساعتين فقط ضوءا متحركا بعينيه اذا كانت سرعه الضوء مناسبه ، وتتسع حدقتاه فى الظلام وتضيق فى الضوء وسوف يمص اصبعاً أو حلمة اذا وضعت فى فمه وسوف يدور فى الاتجاه الذى يلمس فيه خده أو زاويه فمه .

ومن أهم الاستجابات الهامه والمثيرة التى نرى فى الوليد حديث الولاده هو ما يسمى انعكاس مورو Moro Reflex فى هذه الاستجابه يلقى الطفل زراعيه

بعيدا على الجانبين ويمد اصابعه ثم يحضر زراعيه إلى الخلف ويديه إلى الامام كما لو كان سيعانق شخصا ما ويظهر الطفل هذا التفاعل طبيعيا لأى تغير مفجئ أو لأى حدث يفاجئه كضرب جوانب الوساده أو المرتبه على جانبى رأس الطفل فى نفس الوقت ومن المعتقد أن المثير الاساسى لهذا الانعكاس هو أما التغير فى المستقبلات العصبيه Recepter الموجوده فى نهايه الاعصاب الحسيه الموجوده فى عضلات الرقبه أو اثاره من الجهاز الدهليزى Vestibular وترجع أهمية هذا الانعكاس إلى أنه مؤشر طبيعى للنضج العصبى للطفل . لأنه يبدأ فى الزوال عند الاطفال الطبيعين عند عمر ٣ إلى ٤ شهور ولا يظهر عند عمر ٦ شهور ، واحدى تغيرات اختفاذه تؤسس على الاعتقاد بأن سلوك حديث الولاده محكوم بدرجه كبيره بعمليات الجذع المخى Brain stem اكثر من القشرة المخيمه ويحتوى الجذع المخى الذى يوجد تحت القشرة المخية على مراكز مسئولة عن الوظائف البيولوجيه الاساسية للتنفس والدورة الدوية بالاضافه إلى الانعكاسات الاساسيه .

اما القشرة المخيه فمسئولة عن الاحساس والذاكره والتفكير وربما لا تكون القشرة المخية كاملة الوظيفة فى حديث الولاده وهى تقوم بالتدريج فى التحكم فى سلوك الطفل خلال الاسابيع الأولى من الحياة ، وعندما تصبح القشرة المخيه قادرة على التحكم تبدأ فى تعديل المراكز الدنيا للجذع المخى المسئولة عن انعكاس مورو ، وينزعج خصائص الاعصاب عند النظر إلى الطفل البالغ من العمر عده شهور وما زال يظهر استجابه مورو عند تغير وضع الرأس ، ان هذا يوحى بوجود القصور أو النقص بالجهاز العصبى المركزى للطفل .

النمو العقلى

توجد نظريتان لتفسير النمو العقلى فى مرحلة الطفولة تعتبر أولهما ان كل طفل يولد وهو مزود بمجموعة معينه من القدرات العقلية الأولية ، وأن الطفل الذى يمتاز بقدرات عقلية أكثر من اقرانه سوف يصير متقدماً فى معظم المهارات العقلية والجسمية والنفسية الهامة الا اذا عانى من مرض خطير أو اصابه فى المخ أو حرمان بيئى أو رفض أبوى ، ولكن هناك بعض الظواهر التى لا تؤيد هذه النظريه وأهمها أن الاطفال المتقدمين فى المشئ أو الجلوس ليس من الضرورى أن يكونوا متقدمين فى اللغه أو تعلم القراءة أو الرسم .

والنظرية الثانيه تقرر بأن كل مرحلة من مراحل النمو تتميز ببزوغ قدرات ومهارات عقلية جديده . ويمكن لعلم النفس أن يحدد من الاطفال المتقدم ومن منهم المتأخر فى المهارات والقدرات التى تظهر فى كل مرحله وتقرر هذه النظريه أيضا أنه توجد صله وثيقه بين المهارات التى تبزغ فى سن ٦ - ١٢ شهراً وتلك التى تظهر عند سن سنتين أو ثلاثه . والاعتراض الموجه إلى هذه النظريه هو أن هناك بعض المهارات مثل الجلوس والوقوف والمشئ تظهر ما بين ٦ - ١٢ شهراً بينما نطق جمله تتكون من كلمتين أو تقليد أى سلوك أو اللعب ، تظهر عند سن سنتين . وكل من هذين المجموعتين لها منابع مختلفه بل وهناك من العلماء من يؤيد عدم وجود علاقات بين التأخر فى المجموعه الأولى والتأخر فى المجموعه الثانيه .

ورغم أن غالبية علماء النفس يتفقون على وجود مراحل معينه فى النمو العقلى أى ظهور مجموعات مختلفه من القدرات العقليه والمهارات الذهنيه فى فترات معينه اثناء النمو ، الا أن هناك اختلافا واضحا بينهم من ان قدرات كل مرحله من مراحل النمو له علاقه بقدرات المراحل الأخرى وتقودنا هذه المناقشه إلى دراسة أراء جان بياجيه J.Piaget فى النمو العقلى فى مرحله الطفوله .

آراء بياجيه فى النمو العقلى فى مرحلة الطفوله :

يرى بياجيه ان الطفل حتى منتصف السنه الثانيه من عمره يكون فى المرحله الحسيه الحركيه (Sensorimotor Stage) للنمو حيث يمكن الاستدلال على ذكائه عن طريق ملاحظه سلوكه . فعندما يريد طفل عمره سنه واحده لعبه موضوعه على مفرش منضده بعيده عنه فانه يجذب المفرش نحوه ليصل إلى اللعبه وينظر بياجيه إلى هذا السلوك (شد الطفل المفرش للحصول على هدفه وهو اللعبه) على أنه نابع من ذكاء الطفل وقدرته العقليه ويسمى بياجيه هذا السلوك (بخطه سلوكيه Schema) اذ انها استجابه تعميميه يمكن استخدامها فى حل مشاكل اخرى مختلفه وعادة النظر إلى لعبه معلقه فوق سرير الطفل تتحرك مثال آخر لخطه خاصه (Schema) للسلوك . وفى كل سن فى مرحلة الطفوله يملك الطفل مجموعه من خطط السلوك Schemata يستطيع عن طريقها أن يمص ويضرب ويصفق وينط . أن تصفيق الطفل واهتزازه عندما يرى لعبه جديده لم يرها من قبل يعتبر نوعاً من انوع خطط السلوك الاستجابى الحركى المتوافق ويسميها بياجيه تدبير أو خطط حسية Sensorimotor Schema وتنقسم المرحله الحسيه الحركيه إلى سته مراحل تطوريه تغطى العام ونصف العام الأول من حياة الطفل (١٨ شهراً) .

المرحلة الاولى :

مرحله الانعكاسات الفطريه Reflexes من الولادة حتى عمر شهر واحد ، تكون الانعكاسات الفطريه مثل حركات المص كأستجابة لثدى الأم أو حلمة الزجاجة اكثر كفاءة ، وتمثل هذه الاستجابات الفطريه سلوك مواءمه الطفل لظروف الحياه .

المرحلة الثانية :

مرحله ردود الفعل الدوريه الأوليه Primary - Circular - Reactions

تتميز هذه المرحله بتكرار لافعال بسيطة تكرر لغرض التكرار فقط دون هدف معين مثل المص المتكرر والفتح والغلق المتكرر لليد واللمس المتكرر لغطاء السرير ويبدو عدم وجود قصد أو هدف من هذا النشاط على عكس المرحلة التالية . وتحتوى المراحل الأربعة التالية على نشاط انتباهى ذو هدف أكثر وضوحا من ذى قبل .

المرحلة الثالثة :

ردود الافعال الدوريه الثانويه (من ٤ - ٦ أشهر Secondary Circular Reactions يكرر الطفل الاستجابات المعززه مثل تكرار الطفل اندفاع رجليه ليحدث حركه فى لعبة معلقه فوق مهده ، ويبدو أن الطفل قد اكتشف بالصدفه أن سلوكاً معيناً مثل اندفاع رجيله ينتج تغيراً مشوقاً فى البيئه الخارجية (تأرجح اللعبة) ويكرر الطفل هذا السلوك لكى يستمتع بملاحظة التغير الذى يحدث فى البيئة .

المرحلة الرابعة :

توافق ردود الفعل الثانوية (٧ - ١٠ أشهر) Coordination of Secondary Reactions يبدأ الطفل فى هذه المرحلة فى حل المشاكل البسيطة التى تواجهه ويستخدم الطفل الآن استجابة قد سبق واتقنها جيداً كوسيلة للحصول على هدف خاص . فى المرحله السابقه (ردود الفعل الدوريه الثانويه) يقوم الطفل بالسلوك مرارا بدون هدف ولكن هذه المرحلة يستخدم الاستجابه المتعلمه كوسلية للحصول على هدف مرغوب فيه وليس لهدف التكرار فى حد ذاته .

المرحلة الخامسة :

ردود الفعل الدورية الثلاثية (١١ - ١٨ شهرا) Troitiary Cric Cricular Reactions يبدأ الطفل فى هذه المرحله اظهار الأداء النشط للمحاولة والخطأ ويغير الطفل ويبدل استجاباته خلال هذه الفتره نحو نفس الشئ أو يجرب استجابات جديدة للحصول على نفس الهدف .

ويكتشف الطفل خلال هذه المرحله أحداثا جديده ومشوقه ومثيره ويحاول التكرار والاطالة ولهذا فهو يستمر فى الاستمتاع بها . مثال ذلك ضربه الدميه المعلقه فوق المهد ببساطه ليلاحظ تأرجحها . فى ردود الفعل الثانوى للمرحلة الثالثه يتم التكرار بأفعال ميكانيكيه ، ولكن فى المرحله الخامسه - ردود الفعل الدورى الثلاثى - يغير الطفل حركاته ويحورها . أى أنه يربط بطريقة تدريجيه مقصودة بين الفعل والهدف أى الوسيلة والغاية .

وأعظم ما يشوق الطفل فى هذه المرحلة التجديد فى حد ذاته والاختلافات التى يمكن ان يحصل عليها فى الحركات التى يبدأ ، ويصبح نشطا فى اكتشاف بيئة عن طريق المحاولة والخطأ باحثا عن معانى جديده للأهداف المدركه وهكذا يكتشف طرقاً جديدة لحل المشكلات . ويبدأ الطفل فى هذه المرحلة فى إظهار العناصر المركبه الاصليه التى يعتبرها بياجيه خاصيه الذكاء وهو يصف سلوك الطفل فى هذه المرحله حيث يقوم الطفل بتجربة كى يرى ويشاهد ، أى ان الطفل يتلمس ويجرب بثقه ، وهذه المحاولات تقيد وظيفة للهدف ذاته أى للمشكله الموضوعه امام الطفل .

المرحله السادسه :

ابتكار أو ابداع وسائل جديدة خلال ارتباطات عقلية داخليه عند سن ١٨ شهراً وتمتاز هذه المرحله بظهور القدرة على استخدام التصور كأرتباطات عقليه داخليه فى حل المشكلات . فعندما يرغب الطفل فى الحصول على هدف ليس وسائل ممكنه فهو يقوم باختراع وسيلة جديدة ، ولكنه لا يفعل ذلك بتجارب المحاولة أو الخطأ العلنيه المتكررة ولكنه يعمل بطريقة خفية بواسطة ما سماه بياجيه التجريب الداخلى والاكتشاف للطرق والوسائل .

العمليات العقلية الثنائية للتصور والاختراع تعتبر طريقه من طرق حل المشكلات للمرحله السادسة ويتطلب ذلك القدرة على تمثيل الافعال والحوادث قبل القيام بها ، وفى الحقيقة يقدر الطفل فى هذه المرحله على التمثيل والادراك والتصور وبالتالى يقدر على معالجة الواقع الذى يوجد فية داخليا أى على المستوى الذهنى قبل القيام بتصرف حقيقى .

وتمتاز هذه المرحله بنمو قدرة الطفل على التقليد لأشياء حدثت فى الماضى أى الاتيان بسلوك لنموذج غائب فى الذاكره ، مثال ذلك رأت - طفله صغيره ولد يتصرف بثورة غضب وحركات عصبيه باليد . وفى اليوم التالى قلدت الطفلة بنفسها هذا السلوك رغم أنه لم يسبق أن أصابها ثورة غضب واهمال قبل ذلك ومعنى ذلك أنها قامت بتقليد واضح لحالة الغضب التى رأتها فى اليوم السابق .

وبنمو قدرة الطفل على تصور الافعال وتخيلها أكثر من القيام بها تصل المرحلة الحسية الحركية إلى نهايتها ، حيث يكون الطفل حينئذ قادرا على استعمال وتفهم الرموز والاشارات ، وهذا لا يعنى بالطبع ان الطفل لا يستمر فى النمو فى المجال الحسى الحركى ، ولكن هذا يعنى أنه من ذلك الحين فصاعدا يستطيع الطفل استخدام لغه الرموز فى العمليات العقلية المتقدمة أكثر من استخدام المجال الحسى الحركى فقط .

فى مجال البحث عن النمو العقلى عند الاطفال وتطور الذكاء عندهم توصل بياجيه إلى نظريه جديده سماها ثبات الشئ (Permanence of an object) وبحث فى المراحل التى يمر خلالها الطفل لاكتساب فكرة ان الاشياء لها ثبات أو استمرار .

توصل بياجيه نتيجة ملاحظاته أن العالم البصري للطفل خلال أول شهرين أو ثلاثه أشهر من الحياه يتكون من سلسله من الصور الطائرة غير المستقرة كما لو

كان الطفل فى قطار يشاهد العالم يتحرك امامه ، فهو يتابع مثيرا حتى يخرج من خط رؤيته وحينئذ يهمله أى بحث عنه كما لو كان يعتقد أنه بمجرد اختفائه قد انتهى من الوجود تماما .

من ثلاثه إلى سته أشهر يحاول الطفل أن يؤازن بين نظره وحركات ذراعية ويديه فهو الان يمسك الاشياء التى يراها ولكن لا يصل للأشياء الخارجة عن مجاله البصرى المباشر . ويستنبط بياجيه من عجز الطقل عن البحث عن الشئ المختفى كمثير إلى انه لا يتحقق من أن الشئ المختفى مازال موجودا فيتصرف الطفل كما لو كان الشئ الخارج عن نظره أو المختفى قد فقد دوامه ووجوده أى أنه لم يعد موجودا .

ويتقدم الطفل خلال الشهور الثلاثه الاخيره من السنه الأولى خطوة أخرى للأمام فهو يصل الان إلى الشئ المختفى عن نظره اذا لاحظ اختفاءه . وهكذا عندما يرى الطفل أمه تضع لعبه تحت الوساده فإنه سوف يبحث عن اللعبه هناك ، وأكثر من ذلك يظهر الطفل من سن ثمانيه إلى عشره أشهر دهشه عندما يلاحظ شيئا مغطى بيد شخص ثم يرى أن الشئ الغائب قد انكشف عند فتح قبضة اليد . ومعنى أن الطفل يندهش من اختفاء الاشياء وأنه توقع وجود الشئ هناك أنه يعتقد الان فى دوام الشئ .

يصبح الطفل خلال السته أشهر الاولى فى السنه الثانيه قادرا على تعليل (الازاحه أو التحول المكانى Spatial Displacement) للأشياء . فاذا اختفى شئ تحت وساده فان الطفل فى المرحله السابقة سوف يبحث عنه ، ولكن اذا رأى بعد ذلك أن الشئ يخفى تحت وسادة ثانيه فانه سوف يستمر فى البحث عنه تحت الوساده الأولى ، اما فى هذه - المرحلة فسوف يبحث الطفل عن الشئ تحت الوساده الثانيه مؤكدا ادراكة ووعية إلى أن الاشياء يمكن نقلها .

وفى المرحله النهائيه لاكتساب الوعى والادراك لدوام الشئ ، يبحث الطفل عن أشياء لم ير اختفاءها فعليا ، مثال ذلك عندما تظهر الام - لطفلها لعبه فى صندوق اللعب وتضع اللعبة والصندوق تحت غطاء ثم تنقل الصندوق بدون اللعبة المحددة ، سوف يبحث الطفل عن اللعبة تحت الغطاء كما لو كان متيقنا من انها يجب أن توجد هناك ، لم يكن من الممكن أن يحدث هذا السلوك فى المراحل السابقة وهذا يوحى بأن الطفل أصبح واعيا بأن للأجسام دوام وهى لا تكف عن الوجود عندما تختفى عن النظر .

وفى نفس الوقت الذى يبدأ الطفل فيه فى الإعتقاد بدوام الاشياء تظهر قدرته على التفكير والتخطيط ، فبنهايه السنه الأولى يظهر الطفل تحكما أعظم فى أفعاله ويبدو قادرا على وضع خطه لسلوكه ، فعندما يشاهد بعينيه لعبه جذابه عبر الحجره فينطلق نحوها مقاوما جذب الناس الاخرين أو الاشياء الاخرى الجذابه التى تعترض طريقه .

القدرة على التذكر :

قبل بلوغ الطفل عشرة أسابيع يكون قادرا على ان يتذكر حدثا حدث منذ لحظات قليله وذلك لأنه يزداد تبرما مع تكرار اظهار نفس المثير له . فى أحدى أنواع الاختبارات قدم لطفل مثير بصرى معين عده مرات مثل لوحه مربعات لا يظهر الطفل العادى - قبل بلوغة الاسبوع الثامن من عمره أى دليل للملل أو الضجر متتبعا ١٦ عرضا ، ويستمر ينظر إلى العرض السادس عشر بنفس المدة التى نـظر فيها إلى العرض الأول أما بعد ثمانيه اسابيع فإن الطفل يمل ويتبرم وينظر بعيدا بعد ١٦ - محاوله لأنه اصبح متعودا واذا استمر المختبر اظهار المثير فأن الطفل ينظر بعيدا بسبب التعب .

وتعتبر القشرة المخيه هى المسئوله عن قدره الطفل على التذكر وتنشط هذه القشرة عند حوالى الاسبوع العاشر من العمر ، وتوحى القدرة على التعود بأن الطفل لابد أن يصنع صورة ما عن المثير الذى يراه ولذلك فهو ينظر بانتباه أقل للمثير فى المحاولة العاشرة ولذلك فمن الضرورى ان يتذكر رؤيته قبل ذلك بقليل .

وفى دراسه حديثه طلب من الاطفال أن يتذكروا مثيرا معينا لفتره أكثر من ٢٤ ساعه . نظرت أحدى مجموعات تبلغ من العمر حوالى ١٤ اسبوعا إلى كره برتقاليه تتحرك إلى أعلى وإلى اسفل وبعد مرور يوم اعيد هؤلاء الاطفال مع اخرين (لم يروا المثير قبلا) إلى العمل وقدم لهم مثير الكره البرتقالية . المجموعة الأولى التى رأت المثير اليوم السابق ملو أسرع من المجموعة الثانية مما يوحى بأن المجموعة الأولى قد تذكرت الحدث .

ويستدل من ذلك أن الطفل يستطيع أن يكون تصوراً Image لما يراه ولأن الطفل ينظر مده أطول لمثير متغير لابد وأنه يكون قد عرف أن المثير الجديد يختلف عن الصورة التى كونها عندما رأى المثير القديم ولكى يدرك هذا لابد أنه يكون قد احتفظ بذاكره عن المثير الديم .

إن نمو القدرة على الاحتفاظ بصورة للحدث أو المثير يحدث فى الغالب نتيجه للنضج حيث أن هذه القدرة تظهر بين شهرين أو ثلاثة أشهر من عمر الطفل ، أما الاطفال ناقصو النضج فهم لا يمرون بهذه الخبره حتى يبلغون من العمر أربعه أشهر منذ لحظه الميلاد بنفس العمر البيولوجى (منذ الاخصاب) لا مثالهم من الاطفال العاديين البالغين من العمر ثلاثه شهور ويلاحظ إن حساب العمر من الاخصاب هو المنبئ الافضل للقدرة على التفاعل مع المثير المتغير عن عدد الاشهر التى يعيشها الطفل فى العالم المثير بعد الولادة .

النمو اللغوى ونمو المفردات

تعتبر الايماءات والمناغاة استجابات عامه خلال الشهور الأولى من الطفوله ، ولا توجد أى علاقه قوية بين الايماءات والمناغاة ووقت بدء الكلام خلال السنه الثانيه ، وتحدث المناغاة عاده فى الطفوله عند أقل من سته أشهر عند اثارة الطفل بشئ يراه أو يسمعه وفى الغالب تكون مصاحبة بنشاط حركى ، وخلال النصف الثانى من السنه الأولى يهدأ الطفل عند الاستماع إلى صوت وعندما يقف الصوت يبدأ فى المناغاة وهذه المناغاة تعكس رد فعل مثير نشأ عن طريق الاصوات التى سمعها .

هناك إختلاف بين اصدار الاصوات وبين التعبير أو الكلام حيث يستخدم الكلام ذو المعنى لتحقيق أهداف معينه أو لتوصيل أفكار خاصة أما المناغاة فهى مجرد انعكاس للاثارة العامة كذلك يتطلب الكلام التعرض لاناس يتكلمون لغه بينما لا تتطلب المناغاة ذلك ويمر اصدار الاصوات للطفل بمرحلتين :

١ ـ الصراخ :

وهو أول صوت يخرجه الطفل بعد الولاده مباشرة ويدل على أنه قد بدأ يتنفس . وهذا الصراخ لا يعبر عن أى حالة انفعالية بل أنها عباره عن فعل منعكس ثم يتحول صراخ الطفل إلى عمليه اراديه معبرا عن حالته الانفعاليه فهو يصرخ عندما يشعر بالضيق أو الجوع أو الالم ويتضح من ذلك ان صيحات الطفل فى لااسابيع الأولى هى الوسيله التى يعبر بها الطفل عن احاسيسه المختلفه .

٢ ـ المناغاة واصدار الاصوات :

وتبدأ فى الظهور من الاسبوع السادس وتعتبر استجابه فطرية ولا تتغير تقريبا بالخبرة خلال هذه الفتره ويلعب كل من النضج والبيئة دورا فى تشكيل هذه الاصوات خاصه بعد الاسبوع العاشر من سن الطفل فالاطفال الذين تربوا فى

منازل تتبادل فيها الأم مع الطفل اللعب اللفظى المتبادل نجدهم يتلفظون أكثر وبصوره أكثر تنوعاً وشمولا من الاطفال الذين نشأو فى بيوت تكون فيها مثل هذه المبادلة قليلة .

وبالمثل فأن الاطفال الذين يقلون عن سته أشهر من العمر ويعيشون فى ملاجىء ايتام عديمة الاثاره يتأخرون فى اصدار الاصوات وعدد وأنواع الاصوات وتعتبر هذه الاشكال الصوتيه هى المادة الأولى التى يكون منها الطفل اصوات اللغه التى سيكتسبها بعد ذلك .

ومن الاسئلة التى تطرح فى هذا المجال هى لماذا يستمر الاطفال فى المناغاة حتى عندما لا يوجد من يستجيب لاصواتهم ؟ انه من المعتقد أن ادراك الطفل لانتاج صوته يعمل كمثير اضافى وذلك خلال النصف الأخير من السنه الأولى ، ويبدو من ذلك أن الاصوات الأوليه لطفل الشهر أو الشهرين لا تعتمد على العوامل البيئية ولا على ادراك الطفل لهذه الضوضاء .

ويبدو أن غالبية علماء النفس الحاليين يتفقون على أن الاصوات الجديدة التى يخرجها الطفل لاتعلم بتقليد كلام الاخرين ولكن الأرجح أن تخرج الاصوات أثناء اللعب الصوتى الذاتى للطفل كنتيجة للنضج وأن - الطفل يقلد فقط تلك الاصوات التى حدثت فعلا فى مناغاته الذاتيه ، هذه النظرة تقرر بأن تقليد كلام الاخرين يستخدم فقط فى الانتباه إلى تراكيب جديده لاصوات استخدمها الطفل بطريقة ذاتية .

رغم أن تكرار اصدار الاصوات والمناغاة خلال الاشهر الأولى لا يمكن اعتبارة مؤشرا جيدا على كثرة الكلام أو حجم المفردات اللغويه للطفل ، الا أن الابحاث وجدت فروقا جنسية فى قوة التنبؤ المبكر بين (٤ - ١٢ شهرا) بين البنات فالبنات اللاتى يستجبن لفظيا للوجوه البشرية الضاحكه مثلا يكن أكثر انتباها

ويحصلن على درجه اعلى في الذكاء اكثر من البنات اللاتي لا يستجبن بدرجة كافية للوجوه البشرية الضاحكه ، ولكن هذه العلاقه بين المناغاه المبكرة ومستوى الذكاء لم يحدث للأطفال الذكور . كيف يمكن تفسير هذا الفرق الجنسى الذى وجدا فى عده دراسات نفسيه .

احدى التفسيرات يفترض أن التركيب العصبى الحركى الفطرى للأولاد والبنات مختلف فى اساسه وأن البنات أقدر من البنين فى هذا المجال وعليه تكون البنات اقدر من البنين على المناغاة عندما ينتبهن للأحداث من حولهن وربما ينبئ بمستوى ذكائها مستقبلا وحينئذ لا يكون هاك علاقه بين المناغاة عند الولد وبين قدرته الذهنيه فى المستقبل .

ويفترض تفسير آخر استقرار اكبر للنمو الادراكى بين البنات عما هو بين الأولاد وفي هذه الحالة يفترض أن المناغاة كاستجابة لحدث مشوق تعكس نموا ذهنيا متطورا للأولاد والبنات على حد سواء ، ولكن لأن - معدل النمو الذهنى للبنات أكثر رسوخا عن الأولاد فان درجه المناغاة تعتبر منبئا أفضل عن الذكاء المستقبل عند البنات عن الأولاد .

بداية الكلام :

تتصل أصوات الطفل الأولى بالحروف المتحركه ، بينما تبدأ الحروف فى الظهور عندما تأخذ الحركه الانقباضه أو الانكماشية فى أعضاء الجهاز الكلام شكلا أكثر تحديدا ويرجع ذلك إلى النضج الجسمى للطفل وأول الحروف الساكنه ظهورا هى الحروف الاماميه ، وتنقسم إلى قسمين :

أ - حروف شفاهية (نسبة إلى الشفاة) مثل الحرف (ب) ، ب - وحروف سنية (نسبه إلى الاسنان) مثل (د ، و ، ت) وبعد ذلك يبدأ بنطق الحروف الحلقيه (نسبه إلى الحلق) مثل (أ) وترجع أسبقية ظهور تلك الحروف إلى أن الطفل

حين يستعد للقيام بما توقعه من الرضاعه ، تكون الاصوات التى يصدرها قريبة من الشفتين أو الاسنان ، أى المكان الذى يبدأ منه مباشرة عملية الرضاعه وبعد ذلك تظهر الحروف الانفيه مثل (ن ، و ، م) وهذان الحرفان يصدرهما الطفل فى الغالب عندما يكون فى موقف من مواقف الأرتياح فى النصف الثانى من العام الأول وعندما يصل الجهاز الكلامى إلى درجة من النضج تمكن الطفل من السيطرة على حركات اصواته تبدأ الحروف الساكنه الحلقية مثل (ك ، و ، ج ، ق) .

ينتقل الطفل بعد الشهر الخامس إلى مرحله تكرار الاصوات التى كان يصدرها دون قصد منه ويشعر بالسرور الذى يدفعه إلى استمرار تكرار اصوات معينه ، يرتبط سروره الحادث من اللعب بالاصوات بادراكه للصوت المسبب لهذا السرور + ما يشعره بالاحساس بالقوة كما يشعر بلذة النجاح ويدفعه ذلك إلى القيام بمحاولات جديده .

وعندما يكرر الكبار المحيطين بالطفل الاصوات التى يقولها يشعر بالسرور ويحاول عندئذ ان يربط بين اصواته واصواتهم . وهنا ينتقل الطفل من التقليد الذاتى الذى يقلد فيه نفسه إلى التقليد الموضوعى الذى يقلد فيه غيره .

ينتقل الطفل بعد ذلك إلى مرحله معانى الكلمات وتميزها وفيها ترتبط بالحروف والكلمات معانى محدده ، وتتكون بذلك الكلمات أو المفردات الأولى للطفل فعندما ينطق الطفل الصوت (با) نجد الأم تشجعه بتكرار نفس الصوت وبتكرار هذه العمليه يربط الطفل بين اللفظ ومدلوله ، فاذا رأى والده نطق باللفظ (با) وبالتكرار ينطق اللفظ (بابا) ويستطيع بعد ذلك معرفة أسماء الاشخاص أو الاشياء وتأخذ الكلمات التى يعرفها الطفل فى أول الامر صفه العموم فينطق كلمة (بابا) على كل رجل يراه ، ولكنه يبدأ فى مرحله التميز عندما تنضج قدراته العقليه فيستعمل كل كلمه فى مدلولها الخاص .

النطق بالكلمة الاولى :

تظهر الكلمه الأولى للطفل فى الشهر التاسع تقريبا وقد تتأخر إلى بدايه السنه الثانيه من عمر الطفل ويتوقف ذلك على عدة عوامل أهمها القدره العقلية الفطرية (الذكاء) عند الطفل ، اذ ينتج عن نقص نسبه الذكاء التأخر فى القدرة اللغويه ، ومن تلك العوامل ما هو متصل بالجنس فقد دلت الدراسات على أن القدرة الكلاميه عند البنت تكون اسرع ظهورا منها عند الولد .

وتعتبر السنه الأولى مرحلة الكلمه الواحده حيث ينطق الطفل كلمه واحده للتعبير على ما يريد التعبير عنه فهى عباره عن مدلولات لاشخاص واشياء واعمال ، ولكن الطفل يبدأ فى استخدام الكلمات المفرده لتحل محل جمل كامله تعنى أو تصف حدث بنفس النغمه التى تعبر عن قصده فمثلا كلمه (كره) تعنى (هذه هى الكره) أو (اننى القى الكره) (أو أعطنى الكره) أما إذا تحدث وهو يصرخ فتعنى الكره سقطت ولا استطيع الوصول اليها .

وبين سن ١٨ - ٢٤ شهراً يبدأ الاطفال فى ربط الكلمات وتسمى هذه المرحله بمرحله الكلمتين ، ويبدأون ببعض الجمل البسيطه مثل (انظر ، الكلب ، اين بابا ، اريد كيكه) هذه الجمل البسيطه مثل التى يبدعها الطفل تشبه التغلراف فهى تكون صغيره فى شكلها كبيره فى معناها الذى يقصده الطفل ، وتتكون هذه الجمل من الاسماء والافعال مع قليل من الصفات وعادة لا يسخدمون حروف الجر مثل فى ، على ، أو ضمائر أو ادوات التعريف إلا فى بدايه السنه الثالثه .

الفصل الثانى عشر

مرحله الحضانه ورياض الاطفال

(طفل ماقبل المدرسه)

من المهم أن نوضح بأن بدايه مرحله من مراحل النمو أو نهايه مرحله م،نه لا تكون فى العاده محكومه تماما كتعاقب الليل والنهار أو الربيع والصيف ، حيث يصعب تحديد لحظه النهايه ولحظه البداية ، هذه النقطه بالغه الأهميه بالنسبه للآباء والامهات ولكل من يتعامل مع الاطفال ، حيث يلاحظ عادة وجود تباين واضح بين اطفال نفس السن وهو ما نطلق عليه عاده الفروق الفردية بين الافراد ، وهذه الفروق محكومه بالتركيب الوراثى للفرد وبالظروف البيئيه والثقافيه التى تحيط به منذ وجوده داخل رحم الام وحتى لحظة تقويم مسار نموه .

كما أنه من المهم أن نذكر أيضا أن اشباع مطالب النمو وترشيده فى أى مرحله يساهم إلى حد كبير فى نمو المراحل التاليه ، وأن الحرمان والمعاناه أو الافتقار إلى ترشيد النمو ودفعه إلى السواء يؤدى بدوره أيضا إلى تأثيرات سالبه فى مراحل نمو تاليه ، وهذا يعنى أن النمو عمليه متصله مستمره تؤثر كل مرحله منها فى المرحله التاليه لها ، كما أن كل مرحله تتأثر بالمرحلة السابقه لها وبالقدر الذى يكون فيه النمو منسجما غير متنافر أو خاليا بقدر الامكان من اسباب الاعاقه ، بنفس القدر يتم نمو الفرد وهو على قدر كبير من السواء فى كل من الصحه الجسميه والنفسيه .

ومن هنا يبرز دور الاباء والامهات فى المراحل المبكرة من نمو اطفالهم لانهم العناصر الرئيسية للتعامل مع الاطفال بحكم استمراريه المواجهة طوال الوقت ، وقد نلحظ فى مراحل تاليه ضمور دور الاباء والامهات فى التعامل مع ابنائهم وبناتهم بحكم تواجد مصادر أخرى أكثر فعاليه كالاصدقاء والمعلمين ووسائل الاعلام من

راديو وتلفزيون وصحف ومجلات . . . . . الخ وكثيرا ما نجد أن مصادر التأثير الأخرى كالاحزاب وغيرها من مؤسسات اجتماعيه تفوق عاده أثر الاسره كمؤسسه اجتماعيه خصوصا فى البلاد التى تعانى من شيوع الأميه فيها بدرجه كبيره حيث يقل تأثير الوالدين بحكم تخلفهما الثقافى عن الابناء خصوصا اذا انخرطوا فى مؤسسه التعليم واتسعت دائرة تأثرهم .

وعادة ما ينتقل الطفل إلى مرحله رياض الأطفال (٣, ٤ ، ٥ ، . . أعوام) وهو مسلح بطاقه متزايده تتمثل فى سهوله حركه عضلاته الكبرى مما يتيح له قدرا اكبر فن المشى والجرى والتسلق ، وقد يضيق الأهل بهذا النشاط الزائد من جانب الطفل ، ومن ثم توضع الضوابط لتقليل هذه الحركه أو الحد منها مما يسبب ضيقا شديدا للطفل ، فى الوقت الذى ينبغى فيه أن توجه هذه الطاقه الحركيه فى اللعب المنظم أى ينبغى ترشيد هذه الطاقه ليستفيد منها الطفل فى بنائه وفى نموه .

كما يلاحظ ايضا أن الطفل فى هذه المرحله يكون مسلحا بطاقه متزايدة تتمثل فى كثرة الكلام والاسئله ، وقد يضيق الاهل بهذا النشاط الزائد من جانب الطفل ، ومن ثم توضع الضوابط والنواهى لتقليل هذا النشاط مما يسبب احباطا هائلا للطفل ، فى الوقت الذى ينبغى فيه أن تستثمر هذه الطاقه اللفظيه فى أثراء معارف الطفل ووجدانه واشباع حبه نهمه نحو المعرفه ، وبالقدر الذى يكون الاباء على علم ودرايه وفهم فى الرد على الطفل واشباع استجاباته نحو المعرفة بنفس هذا القدر ينمو الطفل عقليا ، فنمو ذكائه وقدراته العقلية العليا كالتذكر والادراك والتخيلوالتفكير . . . الخ يسهم فى بناء العقل المفكر والمتفتح .

ولا يمكن ان نغفل دور اللعب فى هذه المرحله وقد يطلق على اللعب فى هذه المرحله اللعب الايهامى أو اللعب الاسقاطى والمقصود باللعب الايهامى أن يتطابق الطفل مع أدوات اللعب المتاحه أمامه ، فانت ترى الطفله تحمل عروستها وتدللها وقد تنهاها عن عمل شئ ، وقد تضع لها (قطره) فى عينها وقد توبخها على سوء

تصرفاتها ، وقد تشجعها وتهددها وتضربها ، وكل ذلك ما هو الا تعبير صريح وكشف لما تعانيه الطفله فى حياتها اليوميه من جانب الام أو الكبار من حولها ويستطيع الملاحظ المجرب أن يتعرف على نوع تربيه الطفل والعوامل الفاعله فى بناء شخصيته وما يحققه من انجازات أو احباطات اثناء متابعته للعب الطفل .

والمقصود باللعب الاسقاطى هو أن يسقط الطفل مشاعره وصراعاته على اللعبه أو موضوع اللعبه مما يكشف ايضا عن حالات الكبت والمعاناة ، ومن ثم يعتبر اللعب من أهم وسائل التنفيس عند الطفل ويقلل بقدر كبير من درجة حدة الموضوعات التى قد تكبت وقد تدفعه إلى معاناه لاحقه اذا لم تتح الفرصه له للتنفيس عنها واخراجها خارج اطار منطقة اللاشعور .

كما أن اللعب يكون مجالا خصبا من جانب الكبار لارشاد الطفل واكسابه الانماط السلوكيه المرغوب فيها كالنظام والتعاون وتنميه حاسه الزمن لديه واكسابه المهارات فى تشغيل الحواس المختلفة والعضلات والتمييز بين الاشياء ويمثل كل ذلك اضافه واثراء لخبرات الطفل تعتبر بمثابه المخزون التربوى له حين يلتحق بالمدرسه الابتدائيه عند نهاية هذه المرحله .

ولا نغالى كثيرا اذا قلنا أن اللعب بالنسبه للطفل هو بمثابه العمل بالنسبه للبالغ واذا استطعنا أن نتخيل راشدا بدون عمل (عاطل) فنستطيع أن نتخيل حينذاك طفلا بلا لعب فهو عاطل بالضروره . ويرى بعض المربين أن اللعب بالنسبه للطفل اعداد للعمل المستقبلى الذى سينخرط فيه ، ويخطئ الكثير من الاباء والامهات فى نظرتهم إلى اللعب باعتباره مضيعه للوقت ، كما يخطئ بعض الاباء حين ينظرون إلى الطفل الوديع الهادئ قليل الحركه وقليل اللعب على أنه طفل نموذجي مؤدب ، فى الوقت الذى يعتبره المربون والسيكولوجيون طفلا بائسا تعسا ينقصه السواء النفسى .

النمو العقلى

فى مرحلة ما قبل المدرسة

يطلق بعض العلماء على هذه المرحله (مرحله السؤال) وذلك نظرا لكثير من أسئله الطفل فى هذه المرحله حيث نسمع منه دائما (ماذا ؟ متى ؟ كيف ؟ من ؟) والسبب فى ذلك محاوله الطفل الاستزاده المعرفيه العقليه فهو يريد أن يعرف الاشياء التى تثير انتباهه - ويريد فهم الخبرات التى يمر بها .

ويقرر بعض الباحثين أن حوالى (١٠٪ - ١٥٪) من حديث الطفل فى هذه المرحله عباره عن أسئله .

★ مظاهر النمو العقلى :

١ - تكوين المفاهيم :

تعتبر هذه المرحله فى بدايه المفاهيم المختلفه مثل (مفهوم الزمن - مفهوم المكان - مفهوم العدد) .

وتتكون المفاهيم المتصله بالاشياء الماديه نتيجه نمو خبرات الطفل ولغته مثل تكوين المفاهين المتصله بالاكل والشرب واللبس والاشخاص أما المفاهيم المجرده فتأتى فى مرحله لاحقه .

٢ - الذكاء :

أ - يطرد نمو الذكاء ويدرك الطفل العلاقات والمتعلقات العمليه المحسوسه أما ادراك العلاقات المجرده فتأتى فيما بعد ، ولذلك يستطيع الطفل التعميم ولكن فى حدود ضيقه .

ب ـ كذلك تزداد قدره الطفل على الفهم فيستطيع الطفل ان يفهم الكثير من المعلومات البسيطه .

جـ ـ كذلك تزداد قدره الطفل على التعلم عن طريق المحاوله والخطأ ومن المعروف أن (بياجيه) يقسم العقل إلى مرحلتين :

١ ـ المرحله الحسيه الحركيه من (الميلاد - سنتين) .

٢ ـ مرحله الذكاء التصورى من (سنتين - الرشد والنضج) .

★ **المرحله الثانيه :**

هى المرحله المتصله بالمفاهيم والمدركات الكليه وتنقسم هذه المرحله بدورها إلى (٤) مراحل هى :

١ ـ مرحله ما قبل المفاهيم من سن (٢ - ٤) .

٢ ـ مرحله العمليات المحسوسه من (٧ - ١١) .

٣ ـ مرحله الحدس من سن (٤ - ٧) .

٤ ـ مرحله العمليات الصوريه أو الشكليه أو مرحله التفكير القائم على استخدام المفاهيم من سن (١١ - النضج) .

وسوف نتناول بالكلام المرحلتين الأوليتين :

اولا : مرحله ما قبل المفاهيم Preconceptual **(من سن ٢ -٤ سنوات)**

وفى هذه المرحله يتحدد بدايه النشاط الرمزى - فنجد أن استجابات الطفل تتحدد على أساس معنى المثير وليس على خصائصه الفيزيقيه ، كما كان فى المرحلة السابقة ، حيث تكتسب المثيرات معانى مختلفه ويستخدم الطفل المثيرات لترمز

لاشياء معينه أو تحل محلها فالطفل يعتبر العروسه طفلا أو ينظر للعصا أو يستخدمها على أنها بندقيه .

ثانيا : مرحله التفكير الحدسى Intuitive Thought (**من سن ٤ - ٧ سنوات**) :

وفى هذه المرحله تزداد مفاهيم الطفل فى النمو والتعقد وإن كانت مفاهيم الطفل فى هذه المرحـله مازالـت تتركز على مايـراه الطفـل ويحسه ومعنى ذلك أن استجابات الطفل ترتكز على جانب حسى واحد من المثير .

مثال ذلك :

لو عرضنا على طفل وعائين أسطوانيين متماثلين فى الشكل والحجم وكلاهما ممتلئ إلى نصفه بالخرز فسوف يدرك الطفل ان الوعائين يحتويان على كميتين متساويين من الخرز . ولكن لو قمنا بأفراغ أحد الوعائين فى وعاء آخر اكثر طولا وأقل سعة فسوف نجد طفل الرابعه يقول أن الوعاء الاطوال يحتوى على كميه أكبر من الخرز من الوعاء الأول ، معنى ذلك ان استجابه الطفل هنا تتوقف على خاصيه حسيه معينه من خصائص المثير تتضح هنا فى طول الوعاء وارتفاعه .

★ اما بالنسبه لقياس الذكاء :

فقياس الذكاء فى هذه المرحله يعطى صوره مفيده للنمو العقلى الا ان اختبارات الذكاء لا تكون ثابته فى هذا السن ، بالاضافه إلى أن نسبه الذكاء لا تصل إلى درجه من الاستقرار تسمح بالتنبؤ الدقيق بأداء الاطفال العقلى فى المستقبل الا بعد سن السادسه ومن اشهر مقاييس الذكاء :

مقياس ستنانفورد بينيه للذكاء ومقياس وكسلر لذكاء الاطفال .

٣ـ الانتباه :

يلاحظ فى أول هذه المرحله عدم القدره على تركيز الانتباه ثم تزداد بعد ذلك مده الانتباه ومجاله .

٤ ـ التذكر :

التذكر هو العمليه العقليه التى يستطيع بها الفرد استرجاع الصور الذهنيه والبصريه والسمعيه أو غيرها من الصور الاخرى التى مرت فى الماضى أو الحاضر ، ومن ثم تعتبر عمليه التذكر ارتباطيه لانها تصل الماضى بالحاضر .

يلاحظ زيادة قدره الطفل على التذكر المباشر ويكون تذكر العبارات المفهومة أسهل من تذكر العبارات الغامضه كما يستطيع الطفل تذكر الاجزاء الناقصه فى الصوره .

٥ ـ التخيل :

ويميز هذه المرحله اللعب الايهامى أو الخيالى وأحلام اليقظه ويغطى خيال الطفل على الحقيقه ، وقد يؤدى الخيال الخصب إلى الكذب الخيالى وكما قلنا يتميز لعب الاطفال بالخيال أو الايهام فالطفل يرى دميته التى يلعب بها رفيقة له يكلمها ويلاطفها ويثور عليها كما يعتبر عصاه حصانا يركبه كما يميل إلى تمثيل ادوار الكبار وخاصه الأم والاب .

٦ ـ التفكير :

يتميز الطفل فى هذه المرحله بأن تفكيره ذاتى يدور حول نفسه ويبدأ فى هذه المرحله التفكير الرمزى فى الظهور الا أن التفكير يغلب عليه الخيال .

★ النمو اللغوى :

- يتميز النمو اللغوى للطفل فى هذه المرحله بالسرعة تحصيلا وتعبيرا وفهما .

- وللنمو اللغوى فى هذه المرحله قيمه كبيره فى التعبير عن النفس والتوافق الشخصى والاجتماعى والنمو العقلى .

- ومن مطالب النمو اللغوى فى هذه المرحله تحصيل عدد كبير من المفردات وفهمها بوضوح وربطها مع بعضها فى جمل ذات معنى .

★ مظاهر النمو اللغوى :

١ - يتجه التعبير اللغوى للطفل فى هذه المرحله نحو الوضوح ودقه التعبير والفهم .

٢ - يتحسن النطق ويختفى الكلام الطفلى مثل الجمل الناقصه والابدال وغيرها .

توصل بياجيه من الدراسات التى قام بها إلى ان نسبة ٥٤٪ إلى ٦٠٪ من كلام الطفل فى سن (٣ - ٥) سنوات يكون متمركزا حول الذات ويقل تمركز الكلام حول الذات من سن (٥ - ٧) سنوات حتى يصل إلى ٤٥٪ حيث يصبح الكلام بعد ذلك متمركزا حول الجماعه .

٣ - ويمر التعبير اللغوى عند الطفل فى هذه المرحله بمرحلتين هما :

أ - مرحله الجمل القصيره فى السنه الثالثة وتكون الجمل مفيده بسيطه وتتكون من ٣ - ٤ كلمات وتكون سليمه من الناحيه الوظيفيه أى أنها تؤدى المعنى وان كانت غير صحيحه من ناحيه التركيب اللغوى .

ب - مرحله الجمل الكامله فى السنه الرابعه حيث تتكون الجملة من ٤ - ٦ كلمات وتتميز بأنها جمله مفيده تامه الاجزاء واكثر تعقيدا ودقه فى التعبير .

★ الفروق بين الجنسين :

البنات : يتكلمن أسرع من البنين وأكثر تسؤلا واكثر لباقه واحسن نطقا واكثر فى عدد المفردات .

★ **النمو الانفعالى :**

خصائص النمو الانفعالى فى هذه المرحله :

١ ـ تزداد الاستجابات الانفعاليه اللفظيه وتحل تدريجيا محل الاستجابات الانفعاليه الجسميه .

٢ ـ تتميز انفعالات الطفل بانها حادة وشديده ومبالغ فيها (غضب شديد - حب شديد - كراهيه شديده) فمثلا يفرح حينماتعطيه قطعه حلوى ويفرح بنفس القوه حينما يشترى له دراجه .

٣ ـ كذلك تتميز انفعالاته بالتنوع والانتقال من انفعال لآخر لا يستقر الطفل فى انفعالاته على لون واحد فهو سرعان ما يضحك ثم ما يلبث أن يبكى .

٤ ـ تظهر الانفعالات المركزه حول الذات مثل الخجل - الاحساس بالذنب والشعور بالثقه بالنفس - والشعور بالنقص - ولوم الذات .

★ **النمو الاجتماعى :**

فى هذه المرحله ينبغى أن يتعلم الطفل كيف يتوافق مع نفسه ومع الآخرين وفى هذه المرحله ايضا يزداد وعى الطفل بالبيئه الاجتماعيه المحيطه به وتزداد أهميه العلاقات الاجتماعيه وخاصه مع جماعه الرفاق التى يكون لها أهميه متزايده وخاصه بعد سن الثالثه ويتعلم الطفل فى هذه المرحله القيم الاجتماعيه كما ينمو وعيه الاجتماعى وتنمو الصداقه حيث يتمكن الطفل فى هذه المرحله من أن يصادق الآخرين ويحب الطفل أن يتعاون مع الآخرين فقد يساعد والدته أو يساعد الاخرين .

ويحرص الطفل فى هذه المرحله على جذب انتباه الراشدين حوله لينال عطفهم ورعايتهم له . ويحب الطفل أن يلعب لعبا جماعيا فى جماعات محدوده العدد على أن يكون لكل طفل لعبته الخاصه به ويتميز الاطفال أيضا بميلهم إلى التقمص فيتقمص الولد شخصيه والده وتتقمص البنت شخصيه والدتها .

ولسلوك الوالدين أثر بالغ على الاطفال فى هذه المرحله وللطريقه التى يعامل بعا الوالدان اطفالهما اهميه بالغه فى تفسير سلوك الاطفال ، وللنظام أهميه بالغه في حث الطفل على الضبط الذاتى لسلوكه .

وفى هذه المرحله الهامه تلعب الحضانه دورا هاما فى التوافق الشخصى والاجتماعى للطفل وتساعده على أن يتصل بجماعة الرفاق وتعمل على تنميه عمليه التنشئه الاجتماعيه وتعده للتكيف فى المرحله المقبله فى المدرسه وتساعد الطفل على تأكيد ذاته وتعوده على الاعتماد على نفسه وتساعده على الاتصال الاجتماعى .

مشكلات الطفل فى مراحل الطفولة
المبكرة من الميلاد حتى نهاية مرحلة ما
قبل المدرسة

١ ـ الفطام :

أن أو لموقف صدمى احباطى يتعرض له الطفل فى حياته هو موقف الفطام ، فهو قد تعود أن يحصل على غذائه من الأم ، بكل ما يعنية ذلك من ارتباطه بها سيكولوجيا ، وفجأة نجد أن هذا الوضع قد تغير وأن عليه أن يقبل وضعا جديدا ينطوى على ابتعاد نسبى عن الام وانفصال عنها ، بل ويكون عليه ان يتقبل انواعا جديده من الطعام ، قد تكون غير مألوفه بالنسبه اليه .

ان عملية مص ثدى الام هى النشاط الاساسى لدى الطفل فى اشهره الاولى وهى مصدر اشباعه على المستويين الفسيولوجى والنفسى ، ولذا فان موقف الفطام ، أو صدمة الفطام اذا جازت تلك التسمية إنما يعنى الكثير بالنسبة للطفل .

ولذلك فان عملية الفطام يجب ان تتم تدريجيا حتى لا يشعر الطفل بصدمه التغير المفاجئ ، كما يجب الانتقال إلى التغذية بالالبان الصناعيه فى اطار يتشابه إلى حد كبير مع موقف الرضاعة الاصلى ، فيرقد الطفل فى نفس وضع الرضاعه الطبيعية ويحصل على نفس الحنان والرعاية ، كما يجب اعطاء الطفل تدريجيا بعض السوائل المختلفه المذاق والانتقال تدريجيا إلى استخدام الملعقه ، ثم اعطائة بعض الاطعمه الخفيفه مع بدايه ظهور الاسنان .

٢ - مشكلات التغذية :

قد يتساءل البعض عن العلاقة بين التغذية والمشكلات النفسية ولكن الاجابة على هذا التساؤل تبدو واضحه تماما اذا ما تذكرنا تلك الاضطرابات التى تصيب الجهاز الهضمى نتيجة لمشاعر الخوف والغضب والاستثاره ، وكذلك الاضطرابات الانفعاليه وعدم التركيز الذى يصيب الفرد نتيجه لشعوره بالجوع أو مشاعر الضيق التى يشعر بها عند امتلاء المعده وتعسر الهضم .

ان العلاقه بين التغذيه والانفعالات علاقة تبادليه ، فالفصل بين ما هو جسمى وبين ما هو نفس مسأله مصطنعه .

فالطفل اذا غضب أو شعر بالوحده أو انفعل لسبب أو لاخر ، فأنه قد يفقد شهيته للطعام ، كما أن قدره الجهاز الهضمى على الهضم والتمثيل تقل ، وعملية التغذيـة تربـط الطفل باهتمـام الأم به ولذا فـان عمليه التغذيـه تكتسب دلاله انفعالية ، ولذا فانه يعبر عن غضبه برفض الطعام أو بصقه أو بعمليه القئ .

وقد يستغل الطفل - بطريقة لاشعورية - الامتناع الجزئى عن الطعام كوسيلة لاجبار الوالدين على الاهتمام به والقلق عليه وانصرافهما اليه دون أخوته الباقين .

ويصل الأمر فى بعض الاحيان إلى فقدان الشهيه Anorexia وقد يكون هذا الفقدان دائما أو مؤقتا - وقد يكون فجائيا أو تدريجيا وقد يكون مصحوبا أو غير مصحوب باعراض أخرى ، مثل الاكتئاب أو الغضب .

ويأخذ فقدان الشهيه فى بعض الاحيان صورة البطء الشديد فى تناول الطعام ، حيث يضع الطفل (لقمه) فى فمه ولا يحركها ويشرد بذهنه لفتره طويله ، ففمه مملوء بالطعام تلبيه لرغبه الكبار ، ولكنه لا يمضغه ولا يبلعه تلبيه لرغبة نفسه .

ويذهب بعض علماء النفس إلى ان الاطفال يكونون تخيلات غريبه عن الطعام ، فيتخيل أن بعضها لذيذ وجيد وأن بعضها كريه وسام، وتزداد شده هذه التخيلات بقدر ما تزداد الاضطرابات الانفعاليه المرتبطه بعمليه التغذيه . خاصه اذا شعر الطفل بأننا نرغمه على الأكل أو نتملقه ليتناول المزيد دون رغبه منه .

وليس هناك شك فى أن الطفل يتناول غذاءه بشهيه أكبر عندما يكون بين مجموعه من الاطفال فى المنزل أو فى الحضانه ، بينما تضطرب شهيته اذا ما تناول الطعام بمفرده فى وجود ابوين قلقين ، يلاحظان كل (لقمه) يبتلعها .

أن الطفل عندئذ قد يستخدم رفضه للطعام كوسيلة للضغط على الوالدين وتؤدى انفعالات الاباء إلى مبالغه الطفل فى رفضه للطعام ويبدو ذلك واضحا فى الحالات التى تبدأ فيها الأم بتقديم الطعام للطفل قائله هذا هو طعامك ويجب أن تتناوله كله ، والا فاننا سوف نعطيه لشقيقك الاصغر . أن الطفل يعرف مسبقاً أن هذا التهديد ليس له معنى فهو اذا رفض الطعام فان الأم سوف تلح عليه ولن تتركه بغير طعام .

ولذلك فان موقف الاباء هو حجر الاساس بالنسبة لمشكله تغذيه الابناء فمن المشكلات التى تبرز هذه الايام اعتقاد بعض الامهات فى تقنين كميه الطعام التى يحتاجها الطفل فى سن معين ، وتنشغل الأم فى هذه الحاله بكميه الطعام التى ينبغى أن - يتناولها الطفل ، وتبدو عليها علامات القلق والاضطراب اذا لم يستطع الطفل تناول كل هذه الكميه ، وقد تجبره على ذلك دون رغبه منه وقد تغريه أن يتناوله . . مما يربط الموقف كله باطار انفعالى غير سار بالنسبه للطفل ، كما أن تارجح الأم بين موقفى الترغيب والتهديد ، قد يسبب أضطرابا فى علاقة الطفل بها ، بكل ما يعنيه ذلك من فقدان باحساس بالأمن ، وما يسببه ذلك من اضطرابات فى شخصيه الطفل .

ان موقف التغذيه هو المجال الملائم - بحكم كونه متكرراً بانتظام لظهور قلق الاباء وخوفهم على الابناء ، وعادة ما يستمتع الطفل بهذا الاهتمام الشديد الذى يصل إلى حد القلق وكثيرا ما تشكو الأم من أن طفلها لا يقبل على الطعام وانها تخاف عليه وتخشى تأثر وزنه وصحته ، وقد تحدث هذه الشكوى على مسمع من الطفل فيشعر بأنه يمكنه السيطره على الأم باستخدام هذا الاسلوب فى الامتناع عن الطعام ، فهو بهذه الطريقة يستطيع ان يضغط على الأم لتلبية كل مطالبه .

٣ ـ التبول اللاإرادى :

يعد التبول اللاارادى مشكله متكرره بالنسبه لمن يعالجون مشكلات الاطفال ، سواء فى عيادات توجيه الاطفال ، أو فى العيادات الخاصة وتتعدد النظريات التى تفسر نشأه هذا العرض المرضى ، ومن المعروف ان التبول اللاارادى ، قد يتوقف لفترات طويله أو ينقطع تماما دون سبب واضح ، ويصدق هذا بصفه خاصه ، عندما يدخل الطفل مرحله المراهقة الامر الذى أدى إلى تكوين الاتجاه الذى ادى إلى تكوين هذه العبارة التى توجه عاده إلى الأم ، لا تقلقى بخصوص تبليله للفراش ، فانه سيكف عن ذلك عند البلوغ وتزخر الابحاث

والدراسات فى هذا المجال بعدد لا حصر له من الاسباب التى يعتقد أنها وراء هذا الغرض ، وبعدد مماثل من الطرق العلاجية المقترحه ، وبالرغم من أن معظم الكتاب يتفقون على أن نشأة هذا العرض نفسيه المنبع ، الا أن هناك قله ترى ان لهذا العرض أسبابا عضوية وتنقسم الاسباب العضويه إلى أسباب عصبيه وأخرى بدنيه ، ويرى بعض العلماء ان هذا العرض يرجع إلى عيب خلقى فى نمو العمود الفقرى ، كما يعتقد أن المصابين بهذا العرض يكشفون عن نقص عقلى ، واعراض تدهور عام أخرى ، وتشمل الاسباب العصبية ايضا الفرض بأن التحكم المخى فى الفعل المنعكس الشرطى للمثانه به بعض العيوب أو أنه ويتعرض للاضطراب بفعل أحساس عميق خاطئ .

ويعتقد باحثون آخرون أن التبول اللاارادى يحدث نتيجه لتشنج موضعى يولده التوتر الزائد للعصب المبهم .

أما عن الاسباب الجسميه للتبول اللاارادى فيعتقد أن الجهاز العضلى السميك للمثانه يعد مسئولا عن توليد هذا العرض ، على أساس تشريحى ، فقد وجد أن هذا العرض أكثر شيوعا عند الذكور منه عند الاناث ، وان الجهاز العضلى للمثانه عند الذكور اكثر سمكا منه عند الاناث ، وقد وجد كامبل Chmbell اسباب فيزيائية فى ٢٠٠ حالة من ٣٠٠ حالة تحت العلاج وكان اكثرها شيوعا انسداد مجرى البول ، وفى حين يرى مور Mohr أن الارهاق يعد احد الاسباب فى هذا العرض المرضى فان كريستوفل ChristÔffel يرى على العكس أن ارهاق الطفل بالكثير من الجهد البدنى في النصف الثانى من اليوم يقلل بصورة ملحوظه من حدوث التبول اللاارادى ويعتقد باكوين Pokwin ان هـذا العرض نتاج مثانه متوتره ، وان قدر التوتر يرتبط بمعدل تكرار العرض وشده الحاجه ، ومن ناحيه أخرى فأن كريستوفل لم يجد أى علاقه من هذا النوع ، ويعتقد - على العكس من هذا - ان معدل التكرار وشده الالحاح ، يرتبطان فى أغلب الاحيان بالاسهال ، ويمثلان أعراض عصاب القلق .

ويرى ماكيوتا Macciotta ان هناك ارتباطا بين التبول اللاارادى والتشنج ، الامر الذى كشف عنه وجود استجابه جلفانية كهروكيميائيه عصبيه فى الحالات العلاجيه التى فحصها .

وتعادل الاسباب النفسيه فى تباينها تلك الاسباب العصبية والجسمانيه التى سلف ذكرها ، وهنا نجد أن مور يذكر الايحاء ضمن العوامل النفسيه ، ويرى باكوين أن رغبه الطفل المهمل فى الحصول على الاهتمام يعد سببا ذا أهميه ودلاله خاصه ، كما وجدت ليفى بعض حالات ظهر فيها هذا العرض ، كرد فعل نكوصى ازاء فقدان الحب . وقد اكد هذا الافتراض الاخير اكتشاف كريستوفل أن علاج هذا العرض غالبا ما يتحقق عند ابدال روتين النظافه المتبع ، بمعاملة رقيقة حنونه للطفل ، وكذلك وجود عدد كبير من هذه الحالات فى بيوت التبنى ، فهو يعتقد أن الاعراض - فى مثل هذا الحالات - تنشأ من رغبه المريض فى الانتقام من الاباء الجدد ، بسبب فقدانه لابائه الحقيقين .

وقد يحدث التبول كتعبير عن العدوانيه، تجاه سيطرة الابوين من جانب اطفال يعتبرون باستثناء هذا العرض خانعين فى سلوكهم العام .

ونحن نجد فى دراسات التحليل النفسى ما يشير إلى أن التبول اللاارادى الليلى يعد بمثابه استمناء اذا لم يأت كمصاحب للصراع ، كما يشير التحليل النفس ايضا إلى أن التبول اللاارادى حالة تكشف عن رغبه الطفل اللاشعوريه في العوده إلى مرحله الرضاعه التى يحدث فيها التبول بصورة لاإراديه وبدون ضبط .

وتكشف الدراسات النفسيه عن وجود انساق عصبية ، يمثل فيها هذا العرض ، زملة معينه ، من المواقف المرضيه ففى بعض الحالات يبدأ هذا العرض فى الوقت الذى ولد فيه طفل جديد فى العائله . وفى حالات اخرى بدأ هذا العرض فى وقت كانت الام فيه مريضه ، بحيث تركت رعايه الطفل لاشخاص آخرين

غرباء عنه أو لم يتعود على رعايتهم له ، وفى حالات ثالثه بدأ العرض خلال الشهر الأول من وصول مولود جديد .

وعادة ما تظهر فى هذه الحالات اعراض نكوصيه أخرى من قبيل رفض الطعام مالم تتم التغذيه بواسطه الام ، وكذلك التشبث بالام وملاحقتها اينما ذهبت إلى جانب ظهور اعتداءات على المولود الجديد وما إلى ذلك .

وفى مثل هذه الحالات يكون العلاج فى نصح الأم بتنظيم انشطتها اليوميه ، بما يسمح لها باعطاء المزيد من الوقت والاهتمام للطفل المصاب بالتبول اللاارادى والتقليل من الاهتمام بالمولود الجديد فى حضور الطفل المريض .

ومن العوامل ذات الدلالة الهامة فى تقرير الاسباب المولده لهذا العرض اتجاهات الاباء نحو اطفالهم ، تلك الاتجاهات التى يعترفون بها صراحه والتى تكشف عن رفض ونبذ الطفل أو كونه قد ولد (خطأ) وأنه لم يكن مرغوبا فيه ، أو أن رعايته كانت عبئا ثقيلا على والديه .

وتلعب شخصيه الأم دورا هاما فى ظهور مثل هذا العرض فالطفل يكون اكثر عرضه للاصابه بالتبول اللاارادى اذا كانت الام من النمط المتسلطه الذى يصر على المثاليه فى سلوك الطفل ويستخدم العقاب الصارم والعدائيه الظاهره كوسليه تربويه .

ولذلك فان الاطفال المصابيين بهذا العرض يكشفون عن تململ وتوتر منذ الطفوله الباكره مما يكشف عن التوتر الذى نشأ وتطور كاستجابه لهذا الاتجاه الرافض من قبل الوالدين .

ومن الطبيعى ان يكون علاج مثل هذه الحالات اكثر صعوبه حيث ان الاعراض تؤدى وظيفة معينه ، فى مواجهه الخبرات النفسية الاليمه التى يعيشها الطفل بصفه دائمه فطالما استمرت هذه الخبرات الشعوريه الاليمه فان انا الطفل غير

الناضجه لاتجد حلا أخر للمشكله ، فمثل هؤلاء الاباء عصابيون بصوره عميقه ، وأن تعرفنا على الاسباب المولدة لسلوك اطفالهم لايفيد كثيرا فى تغيير اتجاه الاباء فى معاملتهم لهم .

ومن ذلك نستنتج ان التبول اللاارادى يأتى كرد فعل شعورى تجاه الموقف الاسرى الصدمى .

٤ ـ الغيرة :

تنتشر الغيره بين الاطفال فى السنوات الخمس الأولى من العمر ، والغيره انفعال يعيشه الطفل ويحاول فى بعض الاحيان اخفاء المظاهر الخارجيه التى يمكن ان تدل على هذا الشعور وكثيرا ما يكون انفعال الطفل فى هذه الحالة شديدا ، وقد يؤدى إلى اضطرابات الطفل انفعاليا .

والطفل الغيور ، لايشعر بالسعادة كبقية الاطفال لانه يعتقد انه قد فشل فى الحصول على الحب والرعايه من الوالدين فى الوقت الذى حصل فيه شقيقه مثلا على هذا الحب والرعايه ، وهذا الشعور بالفشل يؤدى إلى انعدام ثقته فى نفسه ، وقد يتطور الامر إلى الشعور بالخجل فيصبح الطفل خجولا لا يستطيع مواجهه المواقف ويثور لاقل سبب ، حتى يهرب من المواجهه .

والغيرة انفعال معقد ليس بالبسيط ، وهى تأخذ صورا متباينة مثل الغضب والعدوان والتخريب وفقد الشهيه وشدة لحساسية وغير ذلك .

ويشعر الطفل بالغيره فى معظم الحالات نتيجه لمقدم الطفل الجديد إلى المنزل ويظهر شعور الطفل بالغيره بشكل واضح فى مثل هذا الموقف حيث يجد أمه وهى مشغوله ومهتمة بالمولود الجديد الذى يعتبر دخيلا على الاسره من وجهه نظر الطفل الأكبر ، وهذا الاهتمام بالمولود الجديد لا يقتصر على الام بل يتعداها إلى الاب وايضا إلى الاقارب والاصدقاء ، فالجميع يحضرون لرؤيه المولود الجديد وتكون

تعليقاتهم منصبه عليه ، واهتمامهم به يبدو واضحا ، ومن ثم فان مشاعر الغيرة تدفع الطفل الكبير إلى بعض السلوك المضطرب . فقد تظهر عليه اعراض التبول اللاارادى أو اضطرابات النوم أو ما إلى ذلك .

ومع ذلك فان تجنب مثل هذا الموقف ليس بالشئ العسير فنحن نستطيع أن نخفف من أثار هذا الموقف اذا ما هيأنا الطفل لا ستقبال أخ جديد وجعلناه يتوقع حدوث ذلك ويمكننا أن نقص عليه قصصا حول تعاون الأخوه وتبادل اللعب بينهم ، وصحبه الاخ لاخيه أو لأختة فى الرحلات وما إلى ذلك ، مما يجعله يشعر بالميزات التى سوف يحصل عليها من قدوم شقيق جديد ، ويمكننا أن نشرح له كيف أن مجئ طفل جديد لن يغير من حب والديه له ونبرر له ذلك بأنه هو الأكبر وهو الاقدر والاقوى وأن هذا المولود الرضيع يحتاج إلى مساعده الجميع لأنه لا يستطيع ان يفعل أى شئ .

ويمكن للوالدين أن يعمدا إلى ترك المولود الصغير تحت رعاية شقيقة الاكبر لفتره محدوده وأن يكون ذلك تحت الملاحظه غير المباشرة من جانبهما وهكذا تخفف مشاعر الغيره لدى الطفل الاكبر ، وتحل محلها مشاعر تقبل المولود الجديد .

ومن ناحيه أخرى يذهب المحللون النفسيون إلى أن اشد مشاعر الغيره هى التى يعيشها الطفل تجاه الاب من نفس جنسه في المرحله الأوديبه (٣ - ٦ سنوات تقريبا) حيث يتجه الطفل الذكر بحبه الشديد تجاه الأم وبمشاعر الغيره والتنافس تجاه الأب - وتتجه الطفله بحبها الشديد تجاه الاب وبمشاعر الغيره والتنافس تجاه الأم ، ويبدأ الطفل عمليه توحد (تعيين ذاتى) مع الأب من نفس جنسه وهنا يبدأ التنميط الجنسى حيث يتحدد من الناحية السيكولوجية الطفل الذكر والطفله الانثى .

ويرى المحللون النفسيون ان هذه المرحله من أهم مراحل النمو فى حياة الطفل حيث تتحدد خلالها البنيه الاساسيه للشخصيه .

٥ ـ مص الاصابع :

يبدأ الطفل فى مص اصابعه منذ الايام الأولى من عمره ، وقد تستمر هذه العاده حتى الخامسه أو السادسه من العمر ، وليس هناك شك فى أن الطفل يستمتع بهذه العاده ويجد فيها نوعا من التسلية الذاتيه ، وتلك مسأله طبيعيه فى الشهور الأولى من عمره ولكن اذا ما استمرت تلك العاده فان ذلك يعنى أن هناك اسباباً ادت إلى استمرارها .

ويذهب علماء النفس إلى أن استمرار هذه العادة انما يكون بسبب عدم اشباع حاجات الطفل النفسيه ، وافتقاره إلى الحنان والعطف ، أو عدم حصوله على قدر كاف من الرضاعه الطبيعية من الأم بما يمثله هذا الموقف من اهميه على المستويين الفسيولوجى والنفس .

ويرى المحللون النفسيون أن اللذة الفميه المصية مسأله طبيعية فى الطفولة المبكره ، وان استمرارها يعزى إلى تثبيت Fixaton الطاقه عند هذه المرحله ، هذا التثبيت الذى يحدث نتيجه للحرمان الزائد أو الاشباع الزائد للحاجات والدوافع النفسيه لدى الطفل فى هذه المرحله ، وهذا التفسير من جانب المحللين النفسيين يلقى ظلالا من الاهميه والعمق على هذه العادة لأن التثبيت عند مرحلة معينة يترتب عليه النكوص إلى نفس المرحله عند مواجهه موقف يصعب مواجهته فى الرشد ، ومن ثم تظهر الاعراض المرضيه .

وعلى أيه حال فان سلوك الوالدين حيال ظهور هذه العادة لدى طفلهما يلعب دورا رئيسيا فى استمرار هذه العاده أو التخلص منها .

فكثير من الاباء والامهات يواجهون ظهور هذه العاده لدى الطفل بقلق شديد عليه وقد يلجئون إلى وسائل بدائيه كطلاء اصبعه بمادة ملونه تحمل طعما مرا كما يلجا البعض إلى التعنيف والضرب احيانا ، وكل ذلك لا يؤدى إلى توقف العاده ، بل أن الاباء ينقلون قلقهما البالغ إلى الطفل من خلال سلوكهما معه وبالتالى يزداد توتره واحساسه بانعدام الا من فيزداد تمسكا بتلك العاده التى تعطيه اشباعا نفسيا وقتيا . أن على الاباء في مثل هذه الحاله أن يشبعا أولا حاجات الطفل وان يتيحا له الفرص التى يحقق فيها ذاته ويشعر فيها بالا من والا يشيرا إلى هذه العاده فى كل مناسبه وأمام الاصدقاء حتى لا يشعر بالحرج .

أما اذا كان مص الاصابع أحد الاعراض التى تظهر لدى الطفل مصاحبه لاعراض أخرى عصابيه فإنه ينبغى فى هذه الحاله أن نبحث عن علاج للأضطراب العصابى ككل والذى ادى إلى ظهور هذه المسالك غير المقبوله .

ويمكننا القول بصفة عامة ان الطفل يجد فى أصابعه تعويضا عن مصادر الاشباع الخارجيه ، اذا ما فشل فى الحصول عليها ، ومن هنا تتضح أهميه إشراك الطفل مع زملائه فى اللعب وتوجيه الاهتمام له ورعايتة وتلبيه احتياجاته .

٦ - قضم الاظافر :

اذا جاز لنا القول بأن مص الاصابع هو سلوك سلبى استسلامى فإن قضم الاظافر وعض الاصابع يعتبر سلوكا عدوانيا تدميريا واذا كانت السمة السائدة لدى الاطفال الذين يمصون اصابعهم هى الهدوء والتبلد فإن ما يغلب على الاطفال الذين يقضمون اظافرهم ويعضون اصابعهم هو النشاط الزائد والثوره ومن هنا فان توجيه طاقه الطفل ونشاطه إلى مجالات ايجابيه كالانشغال فى أعمال مناسبه أو الرياضه أو ما إلى ذلك غالبا ما ينتج عنه اختفاء هذه العاده .

اما الاطفال العصابيون الذين يكون لديهم قضم الاظافر وعض الاصابع عرضا ضمن زمله الاعراض التى يعيشونها ، فمن الضرورى دراسة حالتهم جسميا ونفسيا ، للتعرف على أسباب هذه الاعراض .

وعلى أيه حال ، فان اهتمام الاباء يمثل هذه العادات وتركيزهم عليها والحاحهم على الطفل بضرورة التخلص منها لا يؤتى فى العادة سوى نتائج عكسيه .

٧ ـ عدم القدرة على ضبط عمليات الاخراج :

عاده ما يستطيع الطفل التحكم فى عمليه التبرز فى الشهر الرابع والتحكم فى عملية التبول فى الشهر الرابع والعشرين ، ولكن يحدث اختلاف بين الاطفال فى ذلك ، يرجع هذا الاختلاف لحالتهم الصحيه ، والظروف النفسية التى يعيشونها ، ويرى سبوك ان تترك الأم امر التحكم فى الاخراج للطفل نفسه وان تنتظر إلى أن يكون الطفل قادراً على أن يجلس بمفرده والا تتدخل قبل أن تلاحظ أن عملية التبرز بدأت فى الانتظام لدى الطفل ، أى أن هذه العمليه بدأت تحدث فى أوقات منتظمه تقريبا ، وعليها ايضا أن تنتظر حتى يكون الطفل قادراً على التعبير عن حاجته إلى التبرز بأى اشارة . وفى النهاية فأن على الأم ان تنتظر حتى يكون الطفل قادراً على تكوين علاقه محدده معها وان يبذل أى شئ فى سبيل ارضائها . عندئذ يمكن للام أن تتدخل فى عمليه تدريب الطفل على النظافه عن طريق تشجيعه وملاطفته اذا ما تحكم فى عمليات الاخراج والا تظهر الاشمئزاز والغضب الشديد منه اذا لم يستطيع التحكم بل تكتفى بتنبيهه إلى أن هذا شئ سيئ .

وقد يكون عدم تحكم الطفل فى عمليات الاخراج تعبيرا عن عدوانيته تجاه الاب خاصه اذا لاحظ الطفل اهتمام الوالدين الشديد بتنظيم عمليات الاخراج لديه ، ويرى المحللون النفسيون انه فى المرحلة الثالثه من مراحل النمو النفسى -

مرحله التدريب على النظافة أو المرحلة الشرجيه - بتركز اهتمام الأم على تنظيم عمليات الاخراج لدى طفلها ولكن ذلك يكون مواكبا لنشأة الانا (الذات) عند الاطفال فيكون الطفل حريصا على تأكيد ذاته بشده وهذا ما يظهر فى صوره العناد الشديد لدى الاطفال فى هذه المرحله (من عام ونصف إلى ثلاث أعوام تقريبا) ويتخذ العناد فى عمليات الاخراج موضوعا للتعبير عن نفسة فالطفل يؤكد ذاته من خلال مخالفه تعليمات الوالدين فى هذا الشأن وهو يعاقبهما بطريقته الخاصه اذ يتسبب فى اتساخ ملابسه وفراشة ويضرب بتعليماتهما عرض الحائط ، فهو لا يقوم بعملية الاخراج فى الوقت المناسب ولا فى المكان المناسب (من وجهه نظر الأم) .

وتتخذ المسأله صورة أكثر شده ، عندما تصر الأم على تشددها فى ضورورة تنظيم هذه العمليه حيث يعبر الطفل عن رفضه التام لكل ما تصر عليه الأم بظهور أعراض الامساك الذى يستمر عده أيام فى بعض الحالات وكلما ازداد اصرار الام ، ازداد معه اصرار الطفل . وتخطىء الام فى مثل هذه الحالات اذا لجأت إلى الحقن الشرجيه فان ذلك يترك أثارا نفسية سيئة على الطفل ، ولكن المسأله تصبح أكثر تعقيداً اذا كانت الأم نفسها شخصية متسلطه عدوانيه ، حيث تشعر أن عناد الطفل واصرارة مسأله تنقص من سيطرتها عندئذ فان هذه الأم سوف تتمادى فى ضغطها على الطفل وسوف تجد فى هذه الحقن الشرجيه وسيلة تشبع حاجاتها اللاشعوريه فى الاعتداء ، ويرى المحللون النفسيون ان مثل هذا المناخ من شأنه أن يدفع الطفل إلى العصاب (وبخاصة العصاب القهرى و الوساوس والافعال القهريه) عندما يكبر .

لذا فأن عناد الطفل فى هذه المرحله ينبغى الا يقابل بعناد من جانب الوالدين .

٨ ـ صعوبات النطق :

يقلق الاباء عاده عندما يشاهدون اطفالهم فيما بين الثانية والخامسه يكررون اجزاء من الكلمات قبل نطقها (تهتهه) غير أن هذه التهتهه مساله طبيعيه فى هذه السن ، حيث أن الطفل يكون قد تكون لديه محصول لغوى من خلال السمع ، وهو يريد أن يستخدمه فى كلامة المتصل ولكنه لا يستطيع ، وبدلا من التريث فانه يندفع فى الكلام فيضطر إلى تكرار بعض المقاطع وبعض الكلمات حتى يتسنى له استخدامها استخداما سليما وبطبيعه الحال فان هذه الظاهره تقل مع نمو الطفل .

ولكن المسأله تزداد تعقيدا اذا ما استجاب الوالدان لهذه الظاهره بالتوتر والقلق والاضطراب فمن المحتمل أن يعكسا قلقهما على الطفل ومن ثم يضعاه أمام اعراض حقيقيه من اللجلجه والتهتهه ، ويمكننا القول بان اللجلجه لاتصبح عرضا مزمنا عند الابناء الا بسبب هؤلاء الاباء الذين يعيشون القلق الشديد ازاء كل صغيره تصيب ابناءهم ، ويرى المحللون النفسيون ان اللجلجه هى انعكاس لتوترات انفعاليه لدى الطفل وهذه التوترات تتصل بعلاقته بوالديه .

ولذلك فان من واجب الاباء أن يبحثوا عن مصادر هذه الاضطرابات والتوترات عند الطفل وفى هذا الشأن يقول سبوك اذا رأيت أنك تحمل طفلك على أن يتحدث اكثر مما ينبغى فأقلع عن ذلك لانك تحمله عبئا كبيرا وحاول أن تستبدل الكلام معه بفعل بعض الاشياء امامه بدلا من التحدث عنها واسال نفسك : هل تتيح له الفرصه الكافيه للعب مع الاطفال الاخرين الذين يرتاح لهم ؟ هل وفرت له ما يكفيه من اللعب ؟ بحيث يتمكن من ان يبتدع بنفسه الالعاب دون أن يتعرض لمن يسيطر عليه ويتحكم فيه ؟ ليس المقصود هنا تجاهله أو عزله ، وانما المقصود من ذلك أن يشعر بالاطمئنان ولابد أن نمنحه الاهتمام عندما يتحدث ، حتى لا يشعر بالغضب . واذا استبدت به الغيره فعلينا أن نفكر فى وسائل تجنيبه لهذه المشاعر

وعلينا أن نعلم أن التهتهه تظل فى معظم الحالات عددا من الشهور تزيد فيها وتنقص ، فلا يجب ان نتوقع زوالها مباشره ، بل ينبغى أن نقنع بالتقدم التدريجى البطئ .

٩ ـ الغضب والعدوان :

يواجهَ الطفل بعض المواقف التى يرى انها مشكله ، بانفعال الغضب ولكن الدراسات تشير إلى أن هذا السلوك يمكن تعديله عن طريق التعلم ولقد اشارت جوادانف Goodenough إلى أن غالبيه انفعالات الغضب عند الاطفال كان يتم التعبير عنها حركيا ، فى صورة صراخ أو رفس ويبدو أن الطفل يكتشف أن هذه الحركات هى أكثر الاساليب فعاليه لاجبار الاباء على تنفيذ رغباته .

وبتزايد العمر تقل التعبيرات الحركيه غير الموجهه ويبدأ الطفل فى التعبير بشكل أخر عن غضبه ، كالامتناع الغاضب عن الكلام .

وتشير الدراسات إلى العلاقه الوثيقه بين معامله الوالدين للطفل وظهور نوبات الغضب لديه كما اشارت حودانف فى دراستها السابقه إلى أن الملابس الضيقة التى تعوق حركه الطفل ، والروتين الذى تتعبه الأم لتنظيم عمليات الاخراج واوقات النوم لدى طفلها من أهم العوامل المعجله بظهور انفجارات الغضب لدى الطفل قبل سن الثانيه ، كذلك فان وجود ضيوف بالمنزل ، معيشة الطفل فى بيت به عده أشخاص كبار ، من المواقف التى تزيد من ظهور نوبات الغضب لدى الطفل ، ذلك لان مثل هذا الموقف يحاط غالبا بجو من القيود والتعليمات الصارمه التى تسبب للطفل احباطا يتولد عنه العدوان والغضب .

وعلى ايه حال فان الطفل اذا ما عبر عن غضبه فى صورة سلوك عدوانى فلا يجب النظر إلى ذلك على أنه سلوك تدميرى أو هدمى ، بل على العكس فان العدوان صوره ايجابيه ، فالعدوان كما يرى المحللون النفسيون مظهر من مظاهر

الايجابيه والنشاط والفعاليه ، وعلى الكبار الا يستخدموا العقاب البدنى كوسيلة لايقاف السلوك العدوانى من جانب الطفل فانهم بذلك يقومون بكف كل قدراته التعبيريه ، فالغضب الذى يتم كفه يوما بعد يوم خوفا من العقاب لابد وأن يتراكم ويشتد حتى يصل إلى الانفجار فى صوره عدوانيه تدميريه .

والغضب اذا كان متناسبا مع المثيرات التى تولده كان ذلك رد فعل طبيعى ، اذ أن الطفل الذى لا يغضب اطلاقا لا يمكن اعتباره طفلا سويا ولكن الثوره العنيفة لكل سبب ولاى سبب مسأله أيضا يجب توجيه الطفل إلى تلافيها ، ولعل المسئولية فى استمرار نوبات الغضب تقع على الوالدين أو من يحل محلهما ، بالدرجه الاولى ، فعاده ما يستجيب الاباء بالاستسلام لكل الرغبات للطفل اذا ما بدأ نوبه من الغضب ويزداد الامر حده اذا ما كان الطفل وحيدا أو مريضا أن الطفل يستخدم هذه النوبات من الغضب والتدمير والاعتداء لتنفيذ كل رغباته وبلغه نظريات التعلم يمكننا القول بأن الطفل اذا وجد فى استجابات العدوانيه نوعا من الاثابه فانه سوف يكررها .

وترى (جودإنف) اننا يمكننا ان نسيطر على الغضب عند الاطفال اذا ما نظرنا إلى سلوك الطفل بشئ من الهدؤ والتسامح ، واذا ماطالبناه بما تمكنه منه قدراته فحسب ، واذا كنا على قدر من الثبات ، غير متناقضين مع أنفسنا فى المواقف المختلفه التى يشاهدها الطفل ، من أجل تنفيذ الالتزام من خلال خبرات الكبار ، ولا يجب أن نضحى بسعاده الطفل من أجل تنفيذ جداول معينه جامده غير مرنه ، فيما يتصل بالاخراج والنوم واللعب ولا يجب أن نغفل حاجات الطفل لحساب حاجات الراشدين فان ضبط النفس عند الاباء هو أحسن الضمانات لنشأه ضبط النفس عند الطفل .

الفصل الثالث عشر

مرحلة الطفولة المتأخرة

من سن ٦ سنوات إلى ١٢ سنة

مقدمة :

تمتد مرحله الطفوله المتأخرة من سن ست سنوات إلى حوالى سن ١٢ سنه وهى المرحلة التى يلتحق فيها الطفل بالتعليم الاساسى أى تمتد من نهايه مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إلى بدايه مرحلة المراهقة ، تمتاز هذه المرحله بأن الطفل فيها يبدأ فى المشاركه الكاملة فى العالم الخارجى فى محيط الاسره ، وتقوم المدرسة بدور هـام كمؤسسة اجتماعيه تقوم مقام الوالدين بالنسبه للتطبيع الاجتماعى للطفل ، اذ أن هذه المرحله تعتبر أنسب المراحل العمليه للتطبيع الاجتماعى ، كذلك يقترب النمـو الحركى والنمو العقـلى واللغوى والادراكى للأطفـال فى نهـاية هـذه المرحله إلى مستوى النضج ، وتتسم تعبيرات الطفل الانفعالية والمواقف التى تثيرها بالثبات .

ففى نهاية سن الثلاث سنوات يستقر معدل النمو بالنسبه للطفل العادى ويستمر هذا الاستقرار حتى فتره ما قبل البلوغ حيث تظهر طفرة المراهقه فى سن ٦ , ١١ ابالنسبه للبنات و ١٣ ، ١٤ سنه بالنسبه للبنين وهناك بعض هذه الاستثناءات عن هذه القاعده ، فبعض البنات لا تصلن إلى سن البلوغ الا فى سن ١٣ سنه وبعض الأولاد لايصلوا إلى مرحله البلوغ الا فى سن ٢٠ سنه .

النمو الجسمى: Body Growth

يمتاز معدل النمو الجسمى فى هذه المرحله بأنه بطئ اذا ماقيس بالنمو فى

المرحله التى قبلها = الطفوله المتوسطة = والمرحله التى بعدها - المواهقه - فتتعدل النسب الجسميه لتصبح قريبه الشبه عند الراشدين ويزداد النمو العضلى وتقوى العظام ، فعند سن الثامنه يزداد الطول حوالى ٥٠٪ عما كان عليه فى سن الثانيه ، ويكون البنود اطول قليلا من البنات وتبدأ الفروق الجسميه بين الجنسين فى الظهور ، وتتساقط الاسنان اللبنيه وتظهر الاسنان الدائمه .

النمو الحركى : Sensorimotor Development

يعدل وينمى الاطفال مهارتهم الحركيه اثناء مرحله الطفولة المتأخره ويظهر الاطفال متعتهم الزائده بالنشاط الحركى ويشاركون فيه خاضعين لنظام المجموعة ، اذ أنهم فى هـذا السن يهتمـون بشكل واضح بفكره الاخرين وخاصه الراشدين منهم ويعتبر التفوق فى المهارات الحركيه عاملا مهما فى تكوين شخصيه الاطفال فى المرحلة المتأخرة فقد ثبت أن الاطفال المتفوقين فى المهارات الحركيه دائما يختارون - للمراكز القياديه بين زملائهم ليس فقط فى النشاط الرياضى ولكن فى أغلب الأنشطة المدرسية مثل مسئولية النظام داخل حجره الدراسة وفى الفناء المدرسى ، وتزداد سرعه الاستجابات الحركيه وقوتها بزياده عمر الطفل فقد اثبتت جودإنف ان هناك علاقه ارتباطيه بين سرعه الاستجابات الحركيه وقوتها وبين قوه الطفل وطوله ووزنه وصحته العامه ، وقد ثبت ان معظم المتفوقين فى النشاط الحركى يميلون للطول والوزن والصحة العامة عن زملائهم العاديين .

ويتسم بعض الاطفال بالنشاط الحركى الزائد ويعجزون عن الاستمرار ساكتين لمده معينه ويسمون زائد والنشاط Hyperactive فهم يواجهون عده مشاكل بالنسبه لوالديهم وكذلك بالنسبه للتقدم فى الدراسة اذ غالبا ما ترتبط حركتهم الزائدة بالميول العدوانيه والتخريبية والسلوك المضاد للمجتمع وقد قرر علماء النفس بعد دراسات عديده أن هذه الظاهرة ترجع إلى عدم التوزان فى الجهاز العصبى المركزى ، وحاول بعض الاخصائين النفسانين مثل ارنولد علاج هؤلاء

الاطفال ببعض الادويه المهدئه ووجدوا تجاوبا لبعض الحالات ولكن اسلوب استخدام الادويه المهدئه لعلاج مثل هذه الحالات مازال قيد المناقشه بين معارضين ومؤيدين .

النمو المعرفى :

يرى بياجيه ان الاطفال بين سن الخامسة أو السادسة من العمر يمرون بوجه عام من مستهل مرحله ما قبل الادراك الاجرائى Preopertional Subperiod إلى مرحلة الاجراء المدرك الواقعى Subperiod of Cenerte Operations تلك الفتره التى تتجلى بوضوح بين من هم فى السابعه أو الثامنه من العمر ويمكن تمييزها ببدايه التجمعات الاجرائيه المدركه فى اشكالها المتعدده والتى تمتاز بالثبات والواقعيه (بياجيه سنه ١٩٧١) .

وتتبع مرحلة الاجراءات الواقعيه مرحله التمسك بالشكليات الصورية التى تظهر عاده من هم فى الحادية عشر والخامسة عشر من العمر .

مرحلة الاجراءات الادراكية :

كثيرا ما تأخذ الاعمال المحسوسه والاجراءات الادراكيه صفة الثبات والتماسك بين من هم فى سن السابعة والحادية عشر من العمر فحينما يميل الطفل إلى القيام ببعض الاعمال الادراكيه التى تعتمد على الادراك فيتسع بذلك مجال معرفته ويصبح بنيان ادراكه أكثر تماسكا وثباتا .

فمثلا فى تجربه الاوعيه ذات الاشكال المختلفه التى يقرر طفل ما قبل المدرسة الابتدائية انها لا تتسع لنفس الكميه أو المقدار من السائل - كما نجد أن نفس الطفل عندما يبلغ السابع عمره يدرك أن الكمية تظل ثابته لا تتغير بغض النظر عن مظهر الاناء ، فان أول ادراك - للطفل هو أن احد الاوانى أكثر طولا ، ولكن الاخر اكثر اتساعا .

ولقد استخدم بياجيه مثالا اخر لبين النمو المعرفى فى مرحلة التعليم الاساسى حينما عرض على طفل كرتين من الصلصال متساويتين فى الحجم وطلب منه أن يسوى كره واحده إلى فطيرة ثم سأل عن كميه الصلصال ، فى كل مره ، اعتقد معظم من هم فى الخامسه أو السادسه من العمر بأن التغيير فى الشكل ينتج عنه بالضرورة تغييرا فى الكمية لأنه أما لأن الفطيره كثر امتدادا أولان الكره أكبر لانها أكثر ارتفاعا ، ولكن بالمزيد من الخبرات التى يكتسبها الطفل فى سن النضج فانه يكتسب القدرة على ادراك عمليه التعويض أو التعادل ثم يكون فى استطاعته أن يقرر أن الكرة والفطيرة لهما نفس الكميه من الصلصال ، ثم ينتقل الطفل فى نموه المعرفى إلى المرحله التاليه والتى يطلق عليها مرحلة الادراك للاشياء المعكوسة أو المقلوبه يتم ذلك عندما يدرك الطفل أنه يستطيع أن يقلب الفطيرة إلى كره مره ثانيه ، ، فيفهم الطفل أن العمليه قابله للتعديل وأن الكميه قد تم حفظها وصيانتها ، وهذا ما أطلق عليه (بياجية مصطلح الحفظ والثبات Conservation الذى يدركه الطفل عندما يصل إلى سن الثامنه أو العاشره من العمر من أن مقدار المادة وحجمها ووزنها ثابت لا يتغير بتغير الشكل . حينئذ يدرك أكثر أن هذه صفة مميزة للشكل وليس للكميه أو الحجم أو الوزن اذ انها بوجه عام ثابت وعندما يتقدم به العمر يميل الطفل إلى العمليات الدقيقة المحسوسه ادراكيا والتى يمكن معالجتها بالوسائل الميكانيكيه الملموسة وعلى سبيل المثال لايجد اطفال الثامنه أو العاشره من العمر أى مشقة فى ترتيب مجموعه من الالعاب طبقا للأرتفاع ولكنهم لا يتمكنون من حل مشكله مشابهه لغويا مثلا : نيفين أطول من سوزان ، نيقين اقصر من وفاء ، فمن هى أطول الثلاثه ؟ ولكن يمكن فهم هذا المبدأ يكون من الضرورى التقدم للمرحله التاليه للأدراك وهى مرحله الاجراءات الشكليه الصوريه .

مرحلة الاجراءات الشكلية الصورية : Formal Operation

يبدأ الاطفال فى سن الحاديه عشر إلى سن الخامسه عشر فى الميل إلى اتباع

الاجراءات الشكليه الصورية فى حل المشاكل التى تواجههم ويظهر ذلك فى التجربه التى زود فيها بعض الاطفال بخمس أوعيه تحتوى على سوائل عديمه اللون ، وطلب منهم معرفه خصائص كل سائل ، وكانت السوائل الخمسه تتكون من سائل (أ) ، (ب) والسائل (جـ) الذى يتحول إلى لون القرنفل بالمزج مع السائلين السابقين ، واذا اضفنا هذا المخلوط إلى السائل (د) يزال اللون ، أما السائل (هـ) فلا أثر له على تلك الخواص كلها . استطاع الاطفال اكتشافها حينما قاموا بخلط كل - سائلين مع بعض ومشاهده النتائج ثم مزج كل ثلاثه سوائل وهكذا حتى اكتشفوا خصائص مجموعه ثم خصائص كل سائل على حدة يشبه الاجراء الشكلى الصورى ظاهره الثبات وتظهر العكسية بالفعل عندما يواجه الطفل مشكله ايجاد الوزن السليم لايجاد توازن كفتى الميزان ، فعندما يضع سنجه فى كفه الميزان ويجدها ثقيله جدا ثم يستبعدها ويبحث عن وزن اكثر خفه منه ، هذا ما يسمى بالعكسية يختب الطفل الصغير - فى رأى بياجيه - من تلك المواقف القواعد والقوانين المنطقيه المقتبسه من الاجراءات الشكليه الصورة وذلك كله بطريقه لا شعورية عادة لم يتمرن عليها ، ذلك فان استخدام المنطق يصبح جزءا من قدراته الادراكيه ، فقبل ذلك يكون ن عاجزا عن تفسير هذه المشكله ، اذا كان (٣) اكبر من (٢) اكبر من (١) - فان ٣) ستكون حتما اكبر من (١) ولكن فى هذه المرحلة يمكنه تطبيقها واكثر من ذلك استخدامها فى مواقف لم تكن مألوفة له سابقا .

بمعنى ان الطفل الذى يمكنه ممارسة الاجراءات الشكليه الصورية فى هذه المرحله من العمر يستطيع استخدام الفروض التى ربما تكون حقيقية أو غير حقيقية ويتبع ذلك طرق واساليب الجدل والمناقشة وتلك القدرة يمكن تنميتها على شكل الجدل والمناقشه ، فالقدره على استخدام الاجراءات العقليه المعقده فى المواقف المتباينه هو فى الواقع جوهر التفكير المتضمن طلق عليه (بياجيه) الاجراءات الشكلية الصوريه .

السببية :

لقد توصل (بياجيه) إلى تقسيم التفكير السببى أو التعليلى للطفل إلى سبع عشر نوعا تدور خمس منها من ارتباط تفكير الطفل بفرديته إلى الاقل فرديه ومن البسيط إلى المعقد ، ولقد قامت جين بتقسيم السببى عند الطفل إلى المراحل التاليه :

١ ـ السببية الظاهرية : Phenomenistic Causality

أى أن أى ظاهرتين تحدثان معا يمكن ادراك ارتباطهما كنتيجة للسببيه الظاهريه فعندما يفسر لنا الطفل على سبيل المثال أن الكرة تعوم فوق سطح الماء لانها ملونه ، يبين ذلك أنه ليس هناك ادراك للعلاقة الحقيقية التى تربط بين الكره والماء .

٢ ـ مذهب حيويه المادة : Animistic Causality

تفسر السببيه فى هذه المرحله بأن الاشياء الجامده تتمتع بالحياة والادراك ، فمثلا تتحرك الغيوم لانها حيه ومليئه بالنشاط .

٣ ـ السببية الدينامية : Dynamic Causality

لم يعد الطفل فى هذه المرحلة يفسر سلوك الاشياء الخامدة كنتيجه لتمتعها بالحياة ولكنه مازال يفسر حركتها كنتيجه للقوى الموروثه - والكائنه داخل هذه الاشياء .

٤ ـ السببية الميكانيكية : Mechanical Causality

تفسر الحركه بارتباطها وانتقالها من جسم إلى آخر دون وجود قوى ذاتيه وداخليه للأشياء ، فمثلا الغيوم تتحرك لأن الرياح تدفعها .

٥ ـ شرح الظواهر بالاستنباط الذى يعتمد على المنطق :

Explanation By Logical Deduction

تفسر السببيه فى هذه المرحله بمبدأ الحجه المقنعه مع استخدام بعض المفاهيم الادراكيه مثل مفهوم الكثافه والوزن .

ان المراحل الثلاثه الأولى تعتبر ذاتيه وبعيدة كلية عن المنطق والسببية ولكن يمكن اعتبار السببية الميكانيكيه مرحله انتقاليه لتفسير الطفل المبنى على المنطق والذى ينتمى إلى مرحله الاجراءات الادراكيه الشكلية وترى (بياجيه) ان الطفل يمر من مرحله إلى مرحله أعلى منها بتداخل بسيط تبين مستويات هذه المراحل وقد ايدت دويتش Deutsche اراء (بياجيه) السابقه وقررت ان السببية الطبيعية تضعف - بتقديم العمر بينما السببيه الميكانيكيه تزداد بتقديم العمر أما السببية الديناميه فلم ترتبط بأعمار معينه .

ادراك الزمن والمسافات :

لاتظهر قدرة الطفل على ادراك الزمن والمسافات الا عندما يصل إلى مرحله الاجراءات الواقعيه المدركة بالحواس The Concrete Operations Stage حوالى سن سبع أو ثمانيه سنوات ، وفى نهاية السنه الثامنه من العمر يستطيع الطفل أن يفرق بين الماضى والحاضر والمستقبل ولكن الفهم الكامل للزمن يحدث فى سن الحاديه عشر . أما الادراك الناضج لمفهوم الزمن وتتابع التورايخ فيظهر فى سن السادسه عشر وبزياده خبره الفرد يدرك كل ما يحيط به من مظاهر وتكوينات ويستطيع ان يتعامل بالرموز مع هذه الظواهر .

النضج العقلى : Mental Maturity

يمكن الاستدلال على ذكاء الطفل ونضجه العقلى من ملاحظة ادراكه وطريقته فى ابداء الملاحظات وكذلك قدرته على الفهم والتعلم التى يقوم بها الطفل

فى مواقف الحياة اليوميه ، بشرط ان يؤخد عمر الطفل فى الاعتبار للحكم على مستوى ذكائه ونضجه العقلى . وقد ثبت أنه من الخطأ أن نحكم على طفل أن مستوى ذكائه عال وأنه حاد الذهن وأن طفل آخر متأخر أو ناقص من الناحيه العقليه . فان استعمال هذه الاحكام أو الصفات غير دقيق عمليا . فقد ثبت أنه لا توجد بين الاطفال الهوة التى تفصل بين الذكى والغبى ولكن هناك تسلسل مستمر يبدأ من الطفل العبقرى وينتهى حتى الطفل الابله .

طبيعة الذكاء :

يصنف دافيد ويكسلر (١٩٧٥) والاراء السائدة عن طبيعة الذكاء إلى ثلاثة أقسام هى :

اولا :

يعتقد أن الذكاء هو (صفة للطفل) أى يمكن وصف الطفل ببعض الصفات كان يكون ماهرا ، مخترعاً ، فالذكاء الرأى هو ذلك الجانب من السلوك المسئول عن الجدارة والفاعلية ، وما يقوم به الافراد من أعمال وما برغبون القيام به .

ثانيا :

يعتبر الذكاء كصفة مفردة وفريدة لامثيل لها مستقلة عن كل السمات الانسانية الاخرى . والذكاء معقد متعدد العناصر مسئول عن جميع القدرات العقلية التى يتمتع بها الفرد .

ثالثا :

الذكاء هو المسئول الوحيد عن الطريقة التى يتفاعل بها العقل أو الوظائف العقلية بطريقة منطقية . فالذكاء يشمل الدوافع والوعى بالاهداف ، وهى سمات لا علاقة لها بالمنطق ولكنها دافعية وليست ادراكية مؤثرة أو عاطفية . بمعنى آخر لكى

يكون التصرف ذكيا فان ويكسلر يرى أن يحكم على جدارته الآخرون ، ولقد قام ويكسلر بايجاز بيان أمام المنظمه الامريكيه السنويه السيكولوجية ينه ١٩٧٥ بتلك الكلمات (ان ما نقيسة بالاختبارات ليست ما تقيسه الاختبارات ، ليست المعلومات ولا القدرة المنطقيه هى فقط وسائل لتحقيق الغايات ، فما تقيسه اختبارات الذكاء هى ما نأمل نحن أن تقيسه تلك الاختبارات ، ولكن المطلوب شئ اكير اهميه ، قدرة الفرد على فهم العالم من حوله ، مع اتساع قدرة هذه الفرد على التغلب على تحديات هذا العالم .

ولقد قام علماء النفس على مر السنوات بتعريف الذكاء بطرق مختلفه إلى حد ما ، ولكن هناك نواح مشتركه بين جميع التعريفات .

فقد اتفق وودوورث ويكسلر فى أن الذكاء هو طريقه سلوكيه ، اما سبيرمان Spearman ١٩٢٧ فقد اضاف ان هناك عاملا هاما وعاما نجده فى كل التصرفات الذكيه ، وبالاضافة إلى ذلك توجد بعض العوامل الخاصه وهى مستقله كل منها عن الأخرى ، ولكن تكوين بعض العوامل الخاصه متشبعة بالعوامل العامة مثل القدرة العددية و بعض العوامل الخاصه تكون مستقله تماما عن العوامل العامه مثل القدرة الموسيقيه .

أما ثرستون Thurston ١٩٤٦ فقد نادى بأن الذكاء يتكون من عوامل مستقله تقوم كل منها بوظائفها باستقلال عن العوامل الأخرى .

أما لويس تيرمان Lewis Terman

وهو واضع اختبارات ذكاء ستانفورد بينيه فيقرر أن الذكاء هو (القدرة على أن يقوم الفرد بتفكير معنوى مجرد) .

من هذا العرض يتضح أن كل من سبيرمان وثرستون وتيرمان كانوا يميلون إلى أعتبار الذكاء تلك السمة التى يتقرر قوتها منذ الولاده ويعترض بياجيه على هذا

ويقرر فى نظريات النمو بأن الذكاء هو الجانب الابتكارى المعرفى الذى لا تتنوع وظائفه ولكن بنياته هى التى تتنوع .

اختبارات الذكاء :

بالرغم من أن علماء النفس فى القرن التاسع عشر قاموا ببعض المحاولات لقياس الذكاء فان أول اختبارات أعدت كانت بغرض استخدامها مع أطفال المدارس ، ولقد أعدها علماء النفس الفرنسيون سنه ١٩٠٥ - امثال بينيه وسيمون واستخدمها تيرمان على الاطفال الامريكان سنة ١٩١٦ وفى السنة التالية دخلت الولايات المتحده الامريكية الحرب العالمية الأولى وظهرت الحاجة الماسة إلى تصنيف وتدريب الملايين من المجندين فأدى هذا إلى تطوير أول مجموعه متنوعه من الاختبارات ، ثم ظهرت مجموعة أخرى من اختبارات الذكاء واستخدمت فى المدارس فى كل أنحاء الولايات المتحده الامريكيه ، وقد ادمج تيرمان مفهوم العمر العقلى الذى استخدمه بينيه لأول مره ، ثم سيمون فى مقاييس الذكاء مستخدما اقتراحا استخدمه العالم النفسانى (وليم استيرن) عام ١٩١٤ معلنا نتائجه بطريقه احصائيه صورت الحد الذى نستطيع أن نعتبر فيه الطالب متفرقا أو متخلفا فيما يتعلق بذكائه .

ان نسبة ذكاء الفرد هو حاصل قسمه سن الطالب العقلى على عمره الزمنى مضروبا فى ١٠٠ ، وقد صارت نسبه الذكاء عنصرا ثابتا فى الاختبارات العقليه ، ولكن ثبت أن لها عدد من المشاكل الاحصائيه وللتغلب على هذه المشاكل استخدم انحراف نسبه الذكاء Deviation I.Q.) وهو يقارن بين الدرجة التى حصل عليها أى طفل ودرجات اقرانه فى نفس السن .

وقد قام تيرمان وميرل بتنقيحه ووضعا صورتين له عام ١٩٣٧ ويتكون هذا المقياس من ١٢٩ أختبارا تبدأ من سن الثانيه وزدات دقه تعليمات المقياس ومعاييرة

وفنن على نحو أشمل وعلى عينه كبيره أدق تمثيلا وقلت نسبه الاختبارات اللفظية وخاصة فى الاعمار الصغرى حيث استخدمت النماذج المصغره والمكعبات الملونه ، وهذا المقياس يشبه مقياس ١٩١٦ ، إلى حد كبير .

وقد نقل الدكتور محمد عبد السلام والدكتور لويس كامل مقياس عام ١٩٣٧ إلى العربيه مبتدئين بالصوره (ل) ومازال المقياس فى صورتة الراهنه فى مرحلة تجريبية تهدف إلى تقنينه محليا وتم أخيرا اعداد نسخة ١٩٦٠ إلى اللغة العربية ، وفى نفس الوقت ظهرت نسخة ١٩٨٦ فى أمريكا .

وبالرغم من أنه قد ثبت أهمية أختبار ذكاء ستانفورد وبينيه لكل من البحاث والاخصائيين النفسيين ، الا أنهم شعروا بالحاجه إلى وجود اختبارات أخرى تعطى بيانات أكثر وفره مع أختبار ذكاء ستنانفررد- بينه ولقد بنى دافيد وكسلر اختبارا للذكاء ليغطى هذه الحاجه ، ولقد كان اختباره الاول مخصصا لقياس ذكاء كل من المراهقين والراشدين . مستخدما مقاييس عامه للذكاء بالاضافه إلى مقاييس لفظية ومقاييس عمليه وكلها مبنية على أداء الفرد ويتميز عن مقياس ستانفورد بينيه بأنه أكثر ملائمه للكبار - واستغنى فيه عن مستويات العمر . فتقدر نسبه الذكاء من الدرجه التى يحصل عليها الشخص فى الاختبار مباشرة بدون الحاجه إلى العمر العقلى ويمتاز أيضا بأنه يعتمد على كل من الناحيه اللفظية والناحية العملية وأداء الفرد العلمى .

اثر كل من الوراثه والبيئة على الذكاء :

شغل أثر كل من الوراثه والبيئة على الذكاء الكثير من علماء النفس وأثار جدلا كبيرا بينهم ، وقد انقسموا حول هذا الموضوع إلى فريقين احدهما يحبذ الوراثه والآخر البيئة وقام الجدل حول ما اذا كانت الفروق الفرديه فى الذكاء هى حصيلة امكانيات موروثه أم هى من تأثير الفروق البيئية . وقد قررت مجموعه من

العلماء بأن المقومات الموروثه للقدرة العقليه تتنوع من فرد إلى آخر ولكن الحد الذى تتطور فيه تلك المقومات تعتمد على عوامل بيئية بحته . مثال ذلك : الطفل الذى ينمو فى بيئة تشجعه على التفكير أو وسط والدين دائمى التشجيع له بأن يسبر دائما إلى الافضل فانهم بذلك ينموا العديد من الامكانيات والقدرات الموروثة ؛ بخلاف الطفل الذى ينشأ فى بيت لا يهتم به احد ولا يشجعه أحد على التقدم . لهذا فأن الطفل الذى يرث قدره عقليه فى بيئة صالحة يكون حاصل ذكائه أكبر من الطفل الذى يرث قدرات عقلية عاليه ولكنه لا يجد البيئة المناسبه التى تنمى هذه القدرات الموروثه . بمعنى أن - الاختلاف بين الافراد فى الذكاء يعتبره فريق من علماء النفس نتيجة تفاعل بين المقومات والقدرات الموروثـه وتبين عـوامل البيئة التى ينمـو فيها الطفل وتتنوع مساهمه كل من الوراثه والبيئة من فرد لآخر ، ومن مجموعة إلى أخرى .

وتشير الدراسات التى أهتمت بأثر البيئة على الذكاء بأن هذا الأثر لم تزد قوته عن ٢٠٪ من نسبه ذكاء الفرد العادى . فكل من جراى وكلوز قررا أن البيئة تكون مسئونة بحوالى ١٦٪ فقط من نسبه ذكاء الفرد كذلك قرر أوثر جنسن ١٩٦٩ أن البيئة لها أثر ضئيل على نسبه ذكاء الفرد . واكد أن حوالى ٨٠٪ من نسبه ذكاء الفرد ترجع إلى عامل الوراثه . وقرر كذلك أنه من غير المعقول أن نفرق بين أجزاء الذكاء التى ترجع إلى البيئة وأجزاء الذكاء التى ترجع إلى الوراثه ، كذلك فأنه يعارض الموقف الذى أتخذه بعض العلماء النفس بشأن اختلاف نسبه ذكاء الافراد من ذوى الجنسيات المختلفه . ويوافق جنسن كذلك على أن - المجهودات من أجل تطوير تعليم الطفل المتخلف يجب أن تستمر ولكنه فى نفس الوقت يحذر من توقع الكثير من النتائج .

ومن الابحاث التى أيدت أثر البيئة الاكبر على مستوى ذكاء الفرد بحث ساندرا - سكار سالاباتيك سنة ١٩٧١ - Sandra Salapatek - Scarr .

قامت هذه الدراسة هذه الدراسة على علاقه الذكاء بالتحصيل الدراسى للاطفال البيض والسود ، ولكل من التوأم وغير التوأم فى مدراس المتفوقين ، لمعرفة تأثير البيئة ، وكانت فروض البحث تدور حول العامل الوراثى الذى اوضحة جنسن فاذا كان صحيحا سوف نجد أن الاختلاف القائم بين نسب ذكاء الاطفال سوف يتعادل فى كل طبقه اجتماعيه وبين كل جنس لان البيئة التى تم تنشئتهم فيها سوف يكون لها تأثير متعادل .

والافتراض الثانى كان يدور حول الذين ينادون بأثر البيئة على ذكاء الفرد ، فاذا كانت وجهة النظر البيئية سليمة فستجد الباحثه انه توجد اختلافات ظاهره فى نسبه الذكاء بين الاطفال الذين نشأوا فى المنازل المحرومه عن نسبه ذكاء الاطفال الذين تربوا فى منازل الطبقة المتوسطه أو الطبقات الغنيه (بصرف النظر عن الجنس) فالاستدلال البيئى فى هذا المجال هو أن الاطفال ذوى القدرات العقليه ــينة والذين نشأوا فى بيئات فقيرة سيكونون أقل ذكاء عن الاطفال الذين نشأوا فى بيئات أكثر غنى .

وقد اكتشفت الباحثه سكارسالاباتيك Scarr - Salapatck أن نسبه الذكاء تتنوع بغض النظر عن الجنس فقد كان بنسبة أكبر بين الاطفال الذين ينتمون إلى منازل أكثر رفاهيه وثراء ، وكان بنسبه اكثر انخافضاً بين من هم من منازل اكثر فقراً . أن هذه النتيجه تميل إلى تأييد عنصر البيئة كمؤثر فى أختلاف نسب الذكاء ، وقررت الباحثه أيضاً أن العوامل الوراثيه لا يمكن ملاحظتها كعوامل حاصمه تحدد مقدار نسب ذكاء الافراد .

وهناك اتجاه حديث بدأ يغزو الفكر الانجلو امريكى وقد برز أصلا فكوة أن الذكاء كمفهوم لا يورث ولكنه يكتسب باعتباره دالة لوظائف الجهاز العصبى المركزى ، ودلت ابحاث كثيرة على أنه كلما زاد الاهتمام بالمثيرات البيئية والثقافية التى تحيط بالطفل منذ ولادته كلما صاحب ذلك زياده فى امكانات أو وظائف

جهازه العصبى كما يتمثل فيما يسمى بالتصرف الذكى . وتشير هذه الدراسات إلى أهمية أن يكون الطفل بالميلاد سليما من الوجهتين العضويه والفسيولوجيه ومن ثم تكون طبيعته محايده وما يحدث له يكون بالضرورة من المؤثرات البيئية والثقافية التى تحيط به وتثرى معارفه .

وليس من شك أن تبنى هذا الاتجاه المعاصر يفيد المعلم ويملؤه بالتفاؤل وبأهمية التعلم ومثيراته التى تتناسب طرديا التى تتناسب طرديا مع معدلات ذكاء الفرد كلما تحسنت ظروف التعلم ومثيراته .

النمو اللغوى :

أن جميع جوانب النمو لدى الطفل مترابطه ومتداخله بحيث يصعب دراسة أى جانب من هذه الجوانب على أنفصال ، وكما نهج كل من - دروزدال Drozdal وفلافل Flavell حيث قاما بربط ابحاثهما فى مجال النمو العقلى بالابحاث فى المجالات الآخرى من جوانب النمو لدى الطفل ، فالعلاقه المتداخله بين جوانب النمو المختلفة يتجلى بوضوح من دراسة النمو اللغوى ، إذ يبدو منطقياً النظر للغه على انها ظاهره اجتماعية ، وكذلك كما سبق أن ذكرنا عند دراسة النمو فى فترة الرضاعة والطفوله - فان اللغه تعتبر اساسية فى نضج الادراك - واعتبرها بعض علماء النفس كمؤشر لمستوى ذكاء الطفل وقدراته العقلية .

تعلم القراءة :

ان النمو اللغوى عند الاطفال فى مرحله الطفوله المتأخره يظهر بجلاء فى القدرة على تعلم القراءة . ولقد اجرى ديفيد David سنة ١٩٧٤ - ١٩٧٥ وزملائه بحثا عن أثر تعلم القراءة على القدرة اللفظيه واثبت أن تدريب الاطفال الصغار على النطق السليم يمكن أن يكون له أثر كبير على كفاءتهم فى القراءة فيما بعد .

كذلك أجرى ديفيد دراسات وبحوث مع المبتدئين فى تعلم القراءة مستندا على العمر والجنس والمكانه الاجتماعيه للوالدين ، واوضحت ملاحظاته أن الاطفال الذين ابتدأوا تعلم القراءة فى سن مبكره كانوا افضل من اقرانهم الذين ابتداوا فى تعلم القراءة فى سن متأخره وذلك باستعمال مقاييس بياجيه (مقياس حفظ الماده) وفى الدراسة المذكورة قابل ديفيد اباء المجموعتين ووجد أن هناك عوامل تؤثر فى سرعه تعلم الاطفال للقراءة واتقانهم وهذه العوامل تتلخص فى :

المستوى التعليمى للأباء والاخوه المحيطين بالطفل ، والمستوى الوظيفى أو المهنى للأباء ، وكذلك الوقت الذى يقضيه الاباء أو الاخوة فى تدريب الاطفال على الاقراءة . وقد وجد كذلك أن دوافع الطفل لادخال السرور على الراشدين من ذوى الشان فى حياته ، والمكافأت التى يتلقاها الطفل منهم لها دور عظيم فى سرعه اجادة الطفل للقراءة كل هذه العوامل لابد أن يسبقها بلوغ الطفل مرحله الاجراءات الواقعية المدركه بالحواس .

القراءة السريعة الصامتة :

تسعى المدارس إلى تنمية قدرة الطفل على القراءة السريعة الصامته أن تنمية مثل هذه المهارة يتطلب استقلال الجهاز البصرى اللفظى عن الجهاز الحركى (أى المتعلق بالنشاط الحسى والنشاط الحركى) . ففى مثل هذا النوع من النشاط يقوم العقل بالمزيد من العمل أما العينين فدورهما يكون بسيطا . فقد اثبت ديفيد ان التمييز الحركى للحروف والكلمات يعتبر مفيدا فى مراحل القراءة الأولى ، ولكنه يعرقل نمو مهارات القراءة السريعه بعد ذلك . ان القراءة بصوت مرتفع (مهاره حسيه) مع استخدام الاصبع فى تتبع الكلمات (مهاره حركية) يساعد على القراءة فى المراحل الأولى من التعلم ولكنه يعمل على اعاقة القراءة السريعه فى المراحل الآخيره منه .

إن القراءة ليست عملية سلبية جامده ولكنها عمليه حيه ، ان المعنى لا يمكن من خلال الكلمات المكتوبه أو المطبوعه ، ولكنه يجب أن يمد القارئ من حصيلة معلوماته وخبراته السابقه . غزارة المعني الذى يشتقه الطفل اثناء قراداته يعتمد بالتالى على كل من نوع الماده التى يقرأها وعلى اتساع وعمق ادراكه - ان يعتمد على الوتافق بين ما تمت قراءته وبين مستوى فهم القارئ وادراكه له .

أن بناء المعنى من الكلمه المطبوعه يعتمد على قدرة الاطفال على التعبير عن خبراتهم بصيغه مكتوبه ، فكلما كتب الاطفال أكثر كلما كانت قدراتهم على القراءة أكثر ، ذلك لأن كل من الكتابه والقراءة عمليات معززة بالتبادل مع تكوين المعنى .

وبالرغم من ان القراءة لها جانب ايجابى إلا أن لها ايضا جانب سلبى غير فعال ، فان العديد من الشباب ضعيفى القراءة يتصفون لنفس الاسباب بضعف الاستماع ، لانهم يهتموأكثر بتوصيل ارائهم وافكارهم للاخرين عن اهتمامهم بتفهم وادراك اراء وافكار الغير ، فينقصهم ما يمكن تسميته (بنظم تبادل المعرفه) فالقارئ الكفء هو الذى يمارس المعرفة عندما يصغى بعناية لاراء الاخرين ويقاوم شرود انتباهه بعيدا عن موضوع الحديث . ويرجع سبب كثير من مشكلات من يعانون من ضعف القراءة مع الفهم السريع إلى ضعف ممارسة (نظام تبادل المعرفه) اكثر بكثير من نقص المهارة العقلية المطلوبه للقراءة الواعيه السريعه .

الفصل الرابع عشر

مرحله المراهقة المبكرة

اولا : النمو العقلى :

١ ـ معنى النمو العقلى :

النمو العقلى لا يقتصر على نمو القدرة العقلية العليا والتى تعرف بالذكاء ، كما يشتمل كذلك على مظاهر هذه القدره من ناحيتين هما :

أ ـ من حيث الشكل أو العمليه الذى يشمل العمليات العقليه العليا والذكاء أو القدرة العقليه العامه يعتبر محصله النشاط العقلى كله (والقدره) لا تلاحظ بطريقه مباشر ، إنما نلاحظها عن طريق آثارها ونتائجها فى سلوك الفرد . . وهذا يعنى إننا نستطيع أن نحدد مقدار قدره الفرد أى قياس قدرته عن طريق وضعه أمام مجموعة من المشكلات التى يتطلب انجازها سلوكا معينا وأداء خاصا ثم نقارن سلوكه واداءه بسلوك وأداء مجموعة من الناس المتفقين معه فى العمر الزمنى - والاطار الثقافى العام .

ب ـ من ناحية الموضوع الذى تعمل من خلاله هذه القدره ويشمل دراسة الاستعدادات أو دراسة القدرات الخاصة أو العوامل الطائفية .

٢ ـ الذكاء والقدرات :

يتميز النمو العقلى بأنه يسير من (المجمل إلى المفصل ومن العام إلى الخاص) وهذا ينطبق على النمو فى القدرة العقلية ، فالنشاط العقلى عند الاطفال دون العاشره يتصف بالعمومية أما فى مرحلة المراهقة فيأخذ النشاط العقلى فى التمايز والنضج .

تختلف سرعة نمو الذكاء عن سرعة نمو كل قدرة من القدرات الطائفية المختلفة ، فبالنسبه للذكاء تهدأ سرعته فى بداية المراهقة بينما يهدأ إلى حد نمو القدرات فى هذه الفترة ثم تهدأ سرعه الذكاء تماما فى منتصف المراهقة ثم يكاد يستقر استقرار تاما فى مرحله الرشد . بينما يضطرد نمو القدرات العقلية ويزداد فى سرعته فى نهايه هذه المرحلة وقد اثبت (فيرنون) فى ابحاثه التى اجراها على مجموعه من الافراد تتراوح اعمارهم بين (١٤-٢٠ سنة) أن : الذكاء العام يتناقص فى سرعته بين (١٤-١٧ سنة) وخاصة عند التلاميذ الذين يتركون المدرسة فى هذه السن ويزداد الانحدار والنقصان كلما ترك الفرد مدرسته فى سن مبكرة بينما القدرات العقلية تستمر فى نموها المطرد خاصه القدرات اللغويه - الميكانيكيه - المكانيه - السرعه الادراكيه ، وتؤكد ابحاث (ثورنديك) النتائج التى وصل اليها (فيرنون) .

وأعلن (جاريت) فى أبحاثه أن : الذكاء يبدو بوضوح فى الطفوله بتقارب المستويات العقلية المختلفه بعضها من بعض ، وأن القدرات تبدو وبوضوح فى المراهقة لتباعد هذه المستويات وتنوع حيل الفرد العقلية واختلاف مظاهر نشاطها .

٣ ـ الفروق الفردية فى النمو العقلى :

تظهر الفروق الفردية فى مرحلة المراهقة بشكل واضح ويقصد بالفروق الفردية أن تنويع الذكاء يختلف من شخص لآخر ، والفروق لا تظهر في الذكاء فقط بل فى الميول والاستعدادات والقدرات العقلية الطائفية وهذا له أهميته فى التوجيه التعليمى والمهنى .

فكثير ما نجد الآباء يدفعون بأبنائهم إلى (التعليم الثانوى العام) بقصد اعدادهم للتعليم الجامعى فى حين أن قدرات هؤلاء الابناء واستعداداتهم لا يسمح بهذا النوع من التعليم لذلك يجب توفر اخصائيين فى القياس العقلى والتوجيه

التربوى يقومون بمهمة اعداد وتوجيه الشباب إلى التعليم الذى يتفق واستعدادتهم .

كذلك يجب مراعاه الفروق الفردية فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة وفقا لنسب ذكائهم حتى نتجنب بعض المشكلات النفسيه والامراض النفسية التى قد يتعرض لها المراهقين . كأحلام اليقظه - التأخر الدراسى - وجناح الاحداث . . . الخ .

٤ـ القدرات والعمليات العقلية :

هناك اختلاف بين العملية العقلية والقدرة ، فالعمليه العقلية تتعلق بما يحدث فى العقل ذاته أو بما يدور فى العقل وهو يستجيب للمثيرات المختلفة ومن ثم فان القدره تشمل العملية العقلية ونوع مثيرها والأشكال المختلفة لاستجابتها .

ولذلك قد تؤكد القدرة الناحية العقلية البحته كالقدرات الاستقرائية وقد تؤكد نوع المثير وما أدى إليه كالقدره العدديه ، وقد تؤكد شكل الاستجابه كالقدره على السرعه الادراكيه ولقد نجح (جيلفورد) فى تصنيف القدرات العقلية الطائفيه إلى ابعاد ثلاثه هى : العمليات ، النواتج ، المحتويات .

٥ـ نمو العمليات العقلية :

١ـ الانتباه :

ينمو الانتباه في شدته ومستواه ، فالطفل قدرته على الانتباه محدوده ، بينما المراهق يستطيع استيعاب مشكلات طويله معقده فى سهولة ويسر . ونمو القدره على الانتباه يتوقف على نمو القدره العقلية العامة .

٢ـ الادراك :

ويتأثر ادراك الطفل بنموه العضوى والعقلى والانفعالى الاجتماعى ، وينمو الادراك من المستوى الحسى المباشر عند الطفل إلى المستوى المعنوى المجرد عند

المراهقين وتدل دراسة (كيمنز) وغيره من الباحثين على أن : «إدراك الطفل للحروب يتلخص فى الاثار المترتبه على الغارات الجويه ، بيما ادراك - المراهق يكون فى صورة الاحساس بأن الغارات نذير خراب ودمار طالما الحرب قائمه .

وهذا يعنى أن ادراك المراهق يمتد عقليا نحو المستقبل القريب والبعيد بينما يتمركز ادراك الطفل فى حاضره المراهن .

٣ ـ التذكر :

تنمو عمليه التذكر ، وتنمو معها القدرة على الحفظ والاستدعاء والتعرف ، فالطفل له قدره كبيره على التذكر الآلى أى التذكر عن طريق السرد واستنتاج العلاقات بين عناصر الموضوعات المتذكرة وهذا ما يعرف بالتذكر المنطقى أو المعنوى ويتأثر تذكر الفرد - للموضوعات المختلفة بدرجه ميوله نحوها - واستمتاعه بها أو بغضة لها وبانفعالاته وخبراته المختلفة . وترتبط عمليه التذكر بنو قدرة الفرد على الانتماء لهذا يتأثر مدى تذكر الطفل بالنشاط العقلى الذى يعقب حفظه مباشرة ويقرر (لاهى) أن الانتقال المفاجئ من عملية تعليميه لاخرى يعوق حفظ العمليه الأولى ، وتقل شدة هذه الإعاقه فى المراهقه نظرا لنمو قدرة الفرد على الفهم العميق والانتباه المركز لما يتعلم .

٤ ـ عملية التفكير :

يتأثر المراهق فى تفكيره بالبيئة المحيطه به بما تتضمنه من مثيرات تحفزه إلى الوان مختلفه من الاستدلال وحل المشكلات حتى يستطيع أن يتكيف تكيفا صحيحا مع بيئته المعقده .

يختلف المراهق عن الطفل فى تفكيره، تفكير المراهق يعتمد على المفاهيم المجرده الرمزية ولذلك فهو يفهم معنى الخير الفضيله - والعداله ، بينما يعجز الطفل عن ادراكه لهذه المفاهيم المعنويه لذلك فهو يعتمد فى تفكيره على المفاهيم المحسوسة المادية .

وتؤكد دراسات (ميلر - تانز) وغيرهما من الباحثين ميل المراهق فى حله مشاكله العملية والعقلية إلى :

* فرض الفروض .
* تحليل الموقف تحليلا منطقيا منسقا .

ويغلبَ على تفكير المراهق فى أول المراهقة التفكير الاستنباطى ثم يتطور نمو تفكيره ويتحول إلى التفكير الاستقرائى .

٥ ـ عملية التخيل :

يرتبط التخيل بالتفكير ارتباطا قويا خلال مراحل النمو المختلفه ويزداد هذا الارتباط كلما اقترب الفرد من الرشد واكتمال النضج .

بالنسبة للطفـل : يعتمد التخيل عنده على المصـادر الحسيه والبصريه ، أما المراهـق : فتزداد عنده القدره على التخيل المجرد المبنى على الالفاظ ، أى على الصور اللفظية ولعل السبب فى هذا يرجع إلى أن عمليه اكتسابه اللغه تكاد تكون فى طورها النهائى ويتضح تخيله فى ميله إلى الرسم والموسيقى والشعر وكذلك احلام اليقظه ولاشك أن نمو قدره المراهق على التخيل تساعده على التفكير المجرد فى مواد كالحساب والهندسة .

٦ ـ نمو القدرات الطائفية :

تجمع الأبحاث النفسية على أن اهم القدرات الطائفية تتخلص فى :

القدرات اللفظية :

وتبدو بوضوح فى قدره الفرد على فهم الألفاظ والتعبيرات اللغويه ومعرفه مترادفات الكلمات وعكسها ، وهى ترتبط بالثروة اللفظية للفرد وبفهمه الدقيق لتباين الألفاظ .

القدرة المكانية :

وتبدو فى قدرة الفرد على فهم الأشكال الهندسية المختلفة وادراك العلاقات المكانية فى سهولة وتصور حركات الاشكال والمجسمات .

القدرية العددية :

وتبدو فى سهولة إجراءات العمليات الحسابيه الاساسية وخاصة الجمع .

قدرة التذكر المباشر :

وتبدو فى قدرة الفرد على استدعاء الارقام والالفاظ استدعاءا مباشرا .

القدرة الاستقرائية :

وتبدو فى سهولة التوصل إلى القاعده أو النتيجة فى ضوء جزئياتها .

القدرة الاستنباطية :

وتبدو فى سهولة التوصل إلى استنباط الجزئيات من الكليات التى تشملها .

السرعة الادراكية :

وتبدو فى الادراك السريع للامور البسيطه .

هذا وتتجمع بعض هذه القدرات مع بعضها بنسب مختلفه لتؤلف من ذلك كله قدرات طائفيه مركبه (كالقدرات الرياضيه) التى تعتمد فى بعض نواحيها على القدرات الاستقرائيه والاستنباطيه والمكانيه والعدديه .

أو القدره المنطقية التى تتألف من القدره الاستنباطيه + القدرة الاستقرائية .

وتدل الأبحاث على أن القدرات - الطائفيه تظل تستطرد فى نموها خلال المراهقة ما عدا (قدرة والسرعة والادراكية) فانها تضعف فى أواخر المراهقة وتظل فى انحدارها حتى الشيخوخه .

٧ ـ الذكاء - القدرات - الميول العقلية :

١ ـ تتضح فى المراهقة الميول العقليه للفرد وتبدو فى اهتمامه العميق بأوجه النشاط المختلفة كأختياره موضوعات القراءة المشوقه والبرامج الاذاعية والتليفزيونية التى يهوى الاستماع اليها ومشاهدتها . . كذلك يلاحظ بصفه خاصه ميل المراهقين إلى كل من العلم والفلسفه .

٢ ـ هذا وتتأثر الميول بمستوى ذكاء المراهق وقدراته العقلية والطائفية وتنشأ هذه الميول أساسا من تمايز هذه القدرات .

المظاهر الرئيسية للميول :

١ ـ المدى الزمنى :

هناك بعض الميول التى تستمر لفتره طويله فى حياة الفرد وتعرف بالميول السائده (كالإعجاب بالبطولة) ومن الميول ما يظهر فى طور من أطوار الحياة ثم تختفى بعد ذلك وتعرف بالميول الوقتيه .

٢ ـ الاتساع :

قد يتسع ميدان الميل حتى يكاد يهيمن على أى مظهر عام من مظاهر النشاط النفسى وقد يضيق فيقتصر على ناحية خاصه منه مثل (الميل الميكانيكى العام) الذى يبدو فى اهتمام الفرد بجميع الالات والاجهزه التى يراها وفى رغبته الملحه فى معرفه كل شئ عنها . مثل الاهتمام بالاجهزة الدقيقة للساعات المختلفة وقصور الميل على هذه الهوايه .

٣ ـ شدة الميل :

يمكن ان ترتب ميول كل فرد تبعا لشدتها وقوتها ، فمن الناس من يفضل ميلا على ميل اخر . فقد يكون ميله للقراءة أقوى وأشد من ميله للالعاب الرياضية .

العوامل التى تؤثر فى تطور الميول ونموها :

١ ـ العمر الزمنى : فى الطفولة المبكرة

تتميز الميول بانها ذاتيه المركز تدور حول شخصية الفرد ذاته ثم تتطور مع مظاهر نموه الحركى وتبدو فى لعبه بالدمى أو بالكرة الملونة .

فى الطفولة المتأخرة

يتطور نموه الحركى حتى يهوى اللعب بالدراجة .

فى المراهقة

يميل الفرد إلى ممارسه الالعاب الرياضية ثم يتطور به الأمر ويكتفى بمشاهدتها وتتبع أخبارها ، هذا وتتميز مرحلة المراهقة بوضوح الميول الجنسيه والعقليه والمهنيه ولهذا تتخذ بعض هذه الميول للتوجيه التعليمى والاختيار المهنى ، هذا وتؤكد بعض الأبحاث أن أهم ميول المراهقين تتلخص فى قراءة الصحف والمجلات والكتب والاستماع للبرامج الاذاعيه ومشاهده السينما وقيادة السيارات والالعاب الرياضية المختلفة .

٢ ـ الذكاء :

تدل الدراسات التى قام بها (ثورنديك - لويس) على ان الميول تتأثر إلى حد كبير بدرجه ذكاء الفرد ، فالاذكياء بعد سن (٩-١١سنة) يميلون إلى قصص الحيوانات بينما الاغبياء بين (١٢-١٤) يميلون إلى نفس النوع من القصص ويميل الاذكياء بين سن (١٢-١٤) إلى القصص الغراميه ولايميل اليها الأغبياء الابعد سن ١٤ سنه ، هذا وتتميز ميول الاذكياء بأنها متنوعه واسعه ، خصبه عميقه . بينما تتصف ميول الأغبياء بالضيق والفقر والضحالة .

٣ ـ الجنس والميل للقراءة :

تدل دراسه (تيرمان - ليما) على أن :

الذكور : يميلون إلى قراءة الموضوعات التى تدور حول الآلات - الميكانيكية والهوأيات العلميه والاختراعات الحديثه فيما بين (١٤-١٥ سنه) وبين سن (١٥-١٦ سنه) يميلون إلى قراءة الأخبار المحلية والعالمية وجمع المعلومات ، فى أواخر المراهقة يميلون إلى قراءة القصص الغرامية .

اما الاناث : فى سن ١٤ سنة يميلون إلى قراءة القصص الغرامية ثم يتطور بهن النمو حتى يملن إلى القصص التاريخية والمسرحيات والشعر العاطفى قبل الرشد .

٤ ـ البيئة والميول المهنية :

تدل دراسات (بستولا) على أن ميل الفرد فى بداية المراهقة يتجه نحو الجنديه بصورها المختلفه ونحو السينما والالعاب الرياضية وغالبا ما يميل إلى أن يصبح ضابط أو نجم سينمائى أو لاعب كره مشهور ، ثم تتأثر الميول بعد ذلك بالمستوى الاقتصادى - والاجتماعى فيتخفف من أحلامه ويميل إلى ما يتفق مع قدراته وامكانيات الاقتصادية .

اهمية الميول فى التوجيه التعليمى والمهنى :

١ ـ يعتمد نجاح الفرد فى تحصيله الدراسى وفى تفوقه المهنى على نسبه ذكائه ومستوى قدراته الطائفية ودرجه ونوع ميوله إلى المواد الدراسية والمهن المختلفة .

٢ ـ وتبرز أهمية التوجيه التربوى والمهنى فى مرحله المراهقة ، فالمراهقون يقعون فى مرحلة بين الطفولة (حيث لامهنة) وبين الرشد (عالم المهنة) ولذلك فهم يحتاجون إلى تعريفهم بميادين الدراسات العاليه ومساعدتهم فى استكشافات عالم المهن والتخصص وذلك لأن المراهق قد يميل إلى عمل أو دراسة معينة قد لا تؤهلة قدراته واستعداداته على النجاح فيفشل ويعجز .

٣ ـ ويعتمد التوجيه التعليمي والاختيار المهنى على القياس الدقيق للصفات العقليه المختلفه الضرورية لكل دراسة ولكل مهنة وقياس مواهب الفرد وميوله المختلفه ومقارنه ما تتطلبه الدراسات أو المهن من مهارات أو صفات أو قدرات بصفات الفرد وميوله .

العوامل التى تؤثر فى النمو العقلى :

١ ـ الوراثة :

تلعب الوراثه دورا كبيرا فى وجود فروق فرديه فى الذكاء والقدرات العقلية

٢ ـ البيئة :

تؤثر البيئة والخبره والتدريب فى نمو القدرات العقلية للفرد .

٣ ـ التوافق الانفعالى :

يساعد التوافق الانفعالى السليم على تحقيق مفهوم الذات الجسميه الموجب وهذا بدوره يحقق النضج العقلى ، كما تؤثر العوامل الانفعالية مثل الاتزان أو الاضطراب الانفعالى فى الأداء العقلى للفرد وفى قياسه .

٤ ـ النمو الجسمى :

يؤثر مستوى وسرعة معدل النمو الجسمى فى التحصيل الدراسى وشخصيه المراهق بصفة عامة .

٥ ـ التعليم :

يلعب دورا واضحا فى إبراز الفروق الفردية فى النمو العقلى ويتمثل هذا التأثير فى المنهج وشخصيات المدرسين وأوجه النشاط خارج المنهج ، ويؤثر

المدرسون تأثيرا واضحا فى النمو العقلى للمراهقين ويلاحظ أهمية سلوك المدرس وخلوه من المشكلات الشخصية بالنسبة لتوجية سلوك تلاميذه وحل مشكلاتهم .

٦ ـ وسائل الاعلام :

تؤثر كذلك وسائل الاعلام من اذاعه وتليفزيون وسينما فى افكار المراهقين وخبراتهم ونموهم العقلى ككل .

ثانيا : النمو الانفعالى :

تصنف مظاهر النمو الانفعالى فى ثلاثة أصناف ويعتمد هذا التصنيف على نوعية السلوك والنتائج من هذه الانفعالات وهى كما يلى :

١ ـ الحالات العدوانية :

غضب - غيره - كراهية - عدوان .

٢ ـ حالات المنع والكف :

قلق - اشمئزاز - أسف - حيره - خوف - رعب - اضطراب .

٣ ـ حالات مبهجة :

حب - وجدان - سعاده - إثاره - سرور .

★ انفعال الخوف :

تتخلص أهم مخاوف المراهق فى هذه المرحله كما تدل على ذلك الدراسات التى قامت بها (اناستازى) وغيرها من العلماء والباحثين فيما يلى :

١ ـ مخاوف مدرسية :

مثل المخاوف من الامتحانات والتقصير فى الواجبات والخوف من سخرية المدرسين والزملاء .

٢ ـ مخاوف صحية :

تبدو فى الخوف من الاصابات والحوادث والعاهات والمرض والموت .

٣ ـ مخاوف عائلية :

وتبدو فى الخوف على الأهل أو الاخوه حينما يتشاجرون أو يصابون فى حادثة .

٤ ـ مخاوف اقتصادية :

تدور حول الخوف من الفقر والبطاله وهبوط المستوى - الاقتصادى للأسره والخوف من اتلاف ممتلكات الاخرين .

٥ ـ مخاوف جنسية :

وتبدو فى علاقه المراهق بالجنس الاخر وخاص فى أوائل المراهقه وتبدو ايضا فى مدى تأثر المراهق بمظاهر بلوغه الأوليه والثانوية وشعوره بالحرج والضيق لاختلال تناسب أعضاء جسمه وخضوعه لدوافعه الجنسية .

مظاهر الخوف :

١ ـ القلق : وينشأ نتيجه موقف من المواقف أو سلوك صدر منه .

٢ ـ الخجل : وينشأ عندما يخشى الفرد الموقف المحيط به والشعور المرهف بالذات .

٣ ـ الارتباك : وينشأ عندما لا يجد المراهق لنفسه مخرجا من الموقف المحيط به .

٤ ـ الكآبة : وتنشأ من شعور الفرد بالخيبه والفشل والاخفاق واليأس فى موقف ما .

أما عن استجابه المراهق لموقف الخوف أو مثيرات الخوف ، فان استجابه الفرد عاده تكون استجابه بدنيه فسيولوجية تظهر فى تغير لونه وارتعاد فرائصه وفى تصبب جسمه عرقا ، وقد يلجا إلى الهرب أو يكتم مخاوفه .

وتدل دراسات (نوبل ، ولند) على أن الفرد يعانى فى بداية مراهقته من بعض المخاوف فى الطفوله كالخوف من الاشباح والثعابين ثم يتخفف منها بعد ذلك تدريجيا حتى يتخلص منها فى نهاية المراهقه .

انفعال الغضب :

تتطور مثيرات الغضب بتطور نمو الفرد وكذلك تطور استجابات الغضب وهذا يتأثر بالعمر الزمنى وبالمواقف المختلفه التى يمر بها وبمستوى ادراكه .

هذا ويغضب المراهق عندما يشعر بما يعرقل نشاطه ويحول بينه وبين غاياته وعندما يشعر بالظلم والحرمان ، وأهم مثيرات العضب هى :

أ ـ الاعاقة :

كان يغضب عندما يفشل فى اصلاح دراجته ، أو يحال بينه وبين المذاكره أو اللعب .

ب ـ الظلم والحرمان :

يغضب المراهق عندما يظلمه الأهل والمدرسون والرفاق أو عندما يرى ظلما واقعا على اسرته أو عائلته أو يغضب عندما يشعر بأنه حرم من بعض حقوقه ومميزاته .

جـ ـ المزاج :

يتأثر مزاج المراهق إلى حد ما بالعوامل الطبيعية الخارجية فيستجيب غاضبا للجو العاصف ، والبرد القارص ، والأعاصير .

اما عن استجابات الغضب

يتخفف المراهق من استجابات الغضب المعروفه في الطفوله من (ركل ورفس ورمى نفسه على الارض) ولا يبقى منها فى المراهقة سوى ضرب الارض بكلتا قدميه أو قذف الاشياء على الارض .

هذا وتتطور استجابات الغضب فى المراهقة وتتخذ أحد الأشكال الآتيه :

المظاهر الحركية :

وتبدو فى النشاط الحركى المتباين كأن يذرع المراهق الغرفه فى ذهابا رايابا فى اضطراب أو يأخذ شكل العدوان والضرب والهجوم على الاخرين .

مظاهر لفظية :

تبدو فى الصياح والوعيد والشتائم والتهديد .

مظاهر تعبيرية :

العبوس وتقطيب الجبين .

اللوم فيلوم نفسه لوما شديدا ويعتبر نفسه مخطئاً مجحفاً ظالماً ليس على حق

وقد يعبر المراهق عن غضبة تعبيرا غير مباشر عن طريق الخيال واحلام اليقظة ونقل العدوان لمثير آخر غير المثير الذى سبب الغضب .

انفعال الحب :

يتطور الحب فى مظهره العام من الطفولة إلى الرشد فى المراحل الآتية :

١ ـ يبدأ الحب بحب الرضيع لامه أو لمربيته مع تاكيده لذاته .

٢ ـ ثم يتطور نمو الفرد فيتجة بحبه إلى الأب والراشدين من أهله

٣ ـ ثم تنتقل عاطفة الحب إلى المدرس أو المدرسه وخاصه فى المدرسه الابتدائية .

٤ ـ ثم يتطور نمو الطفل فيبدو الحب فى لعبه ، وتآلفه مع نظرائة وأقرانه .

٥ ـ وعند البلوغ يتحول الحب والألفه إلى الجنس الآخر وتسبق الفتاة الفتى فى هذا الميل نظرا لبلوغها قبله .

٦ ـ ثم يتطور هذا الحب فى بدايه المراهقه ووسطها إلى حب عذرى رومانسى يملأحياه المراهق بالمشاعر والخيالات والأحلام .

٧ ـ ثم يتطور هذا الحب فى مرحله ما قبل الرشد فيثبت على موضوع محدد نتيجة للاختيار وذلك تمهيدا للزواج . . كما يتمثل فى حب الفضيله والحق والجمال والمثل العليا .

وعلى كل فان الحب يعتبر من أهم مظاهر الحياة الانفعالية للمراهق يتوقف تحقيق الصحة النفسية للمراهق على اشباع الحاجة إلى الحب والمحبه .

خصائص النمو الانفعالى فى مرحلة المراهقة :

١ ـ التقلب الانفعالى .

٢ ـ العجز عن ضبط مظاهر الانفعال

٣ ـ الشعور بالنقص والعجز

٤ ـ التعرض لوطأه الشعور بالذنب .

٥ ـ الشعور بفقدان الامن .

الباب الرابع

بحوث وتطبيقات تربوية فى سيكلوجية النمو

الفصل الخامس عشر

علاقة الطفل بالاخرين

ومفهوم الذات

١ـ المشكلة النظرية

أن أول ما يثير الاهتمام فى خصائص علاقة الطفل بالاخرين هو كيف تنشأ علاقة بين الطفل والاخر ؟ كيف يمكن أن تتم علاقة بين ذات وأخرى فى بداية وباكورة الحياة ؟

لم يكن علم النفس قديما ليستطيع ان يحل هذه المشكلة . فالافكار النظرية فى علم النفس القديم تحول دون ايجاد اجابة على هذا السؤال ، واهم هذه الافكار هو تعريف الحياة النفسية على أنها ما يكون لواحد فقط . ومالا يكون الا لواحد دون غيره . فقد سلمت هذه السيكلوجية بأن حياتى النفسية أمر لا يمكن نقله للاخر ، كما أن حياة الاخر النفسية مستحيلة على . فخبرتى باللون هى خبرتى أنا . وانا وحدى الذى ادركها ولا يمكن لاخر ان يدركها ادراكى وكأنه فى محلى . لذلك كان بلوغ حيوات الاخرين امرا مستحيلا وباب الحياة النفسية لايفتح الا بنظرة الشخص لنفسه (الاستبطان) .

ثم تطور الامر فأصبحت حيوات الاخرين مستحيلة على أن افهمها فهما مباشرا لذلك وجب أن أفهمها عن طريق غير مباشر ، عن طريق ما يظهر منها على

الجسم الآخر ماثل أمامى فى كيانه المادى وحياته النفسية خافية عنى ولا أعرف ما يدور فى نفسه ، ولكن سأتحايل على ذلك بأن اعتبر سلوكه وتعبيراته واشاراته تعبيرا عن حياته النفسية ، هذه السيكلوجية هى اساسا سيكولوجية تعتمد فى فهم الحياة النفسية على ظواهر رسمية شاهدها . لذلك كانت مشكلة نشأة العلاقة بالاخر لها هذه الصيغة فى السيكولوجيات القديمة .

« كيف يحدث وأنا أمام هذا التمثال المانكان – الذى أتعرف عليه بوصفه انسانا – هذا الجسد الذى يتحرك ويشير بهذه الطريقة أو تلك ، كيف يحدث أن أدرك أن وراءه حياة نفسية ؟ ما الذى يدفعنى للاعتقاد بأن هذا الجسم الماثل أمامى انما هو غلاف الحياة نفسية . . حياة نفسية اخرى (غير التى عندى) ؟

ان السيكولوجية القديمة لم تستطع ان تجيب عن هذا لالتزامها بفكرة ضمنية تعارف عليها الجميع فى صمت هى فكرة الحساسية الاجمالية للجسم أو ما يسمى بالحساسية الحشوية . هذه الفكرة تقوم على أن الفرد يتلقى مجموعة من الاحساسات ترد اليه من أعضاء جسمه فيعرف منها حال وموضع تلك الاعضاء . لذلك كان جسمى لى وحدى وكان جسمك لك وحدك ولا يمكن بحال أن ادرك أن وراء جسمك حياة نفسية لأن تلك الحياة هى احساس حشوى اجمالى بالجسم ترد لك ولا طريق منها إلى . فما دمت لا اعرف بوجودى أنا الا من احساساتى الحيوية فما الذى يجعلنى اعرف وجودك وتلك الاحساسات الخاصة بك حبيسة جسمك انت ، ان احساسى بجسمى حبيس فى وحالك مثلى ، ولا دليل لى أو لك ان ما أحسه هو ما تحسه أو العكس ، ان هذه الفكرة جعلت للسيكولوجية القديمة حلا واحدا لمشكلة العلاقة بالاخر هى أن افترض اننى اذا شاهدت ما يؤديه جسم الاخر من اشارات وافعال أو كلمات ترجمت علامات (هذه الاشارات) إلى معانى ، أى اننى اسقط من ذاتى على جسم الاخر معانى ما يؤديه من حياة . فكل علاقة فى هذا الاطار ليست تعرفا بل تجهيلا لانكارها امكان التعرف وتسليمها بأن كل معرفة بالاخر هى عجز عن المعرفة . على هذا النحو تصبح لمشكلتنا اربعة حدود :

١ ـ حياتى النفهسية .

٢ ـ الصورة الحاصلة لدى عن جسمى عن طريق اللمس والحساسية الحشوية أو الصورة الباطنة للجسم .

٣ ـ جسم الاخر الذى نطلق عليه الجسم المرئى .

٤ ـ ما يتعين على تخمينه ونعنى به الحياة النفسية للاخر ، من احساسات حاصلة لديه تأتينى من اسقاط معان على جسده ونشاطه .

ووضع المشكلة فى هذه الحدود الاربعة يثير مشاكل عدة تحول دون حلها . فلو كانت معرفتى بالآخر هى اسقاط عليه من معرفتي بذاتى سنواجه بأن معرفة الاخر مبكرة غاية فى التبكير . فرغم ان المعرفة الدقيقة بالاخر ليست مبكرة الا أن هناك مرحلة سابقة على ترجمة تعبيرات الغير هى مرحلة التعرف على وجود تعبيرات . فالاطفال منذ ايامهم الاولى يظهرون حساسية للابتسام على وجه الاخرين ولاتستطيع السيكولوجية القديمة ان تفسر لنا كيف يتأتى ذلك لانه من الواجب فى هذه الحالة ان يكون الوليد قد ادرك انه ايضا يبتسم . هذا مالا دليل عليه . ان وضع المشكلة فى هذه الحدود يعنى ان الطفل عليه ان يقوم بالعمليات المعقدة من التعبير قبل ان يتعرف على معناها فى الاخر .

ثم نجد أمرا آخر ان ادراك الطفل للابتسامة فى الاخر عن طريق الاسقاط يعنى أنه قد قرب بين الابتسامة المرئية (الاخر) والابتسامة الحركية (الطفل) ، وقد كان من الممكن افتراض ذلك لو كانت لدى الطفل وسيلة إلى مقارنة جسمه بجسم الاخر كما يبدو له . فلكى يحدث هذا التقارب يجب أن يوجد تقابل مضطرد منتظم بين جسم الغير كما يراه وبين جسمه كما يراه . ولكن خبرة الطفل البصرية بجسمه فقيرة لا يعتد بها اذ أن اجزاء كبيرة منه لا يطولها بصره ابدا من خلال المرآة (الظهر) فالتوازى بين الصورة المرئية للجسم والصورة الحيوية له ليستا منفقتين . لان التعرف

على الجسد وعلى جسد الاخر لا يأتي جزئيا بمقارنة جزء هنا بمقابله هناك بل يأتي ككل يتيح لنا أن ندرك الحياة النفسية كوجود في الاخر . هذان الامران : صعوبة التدليل على ادراك الذات سابق على ادراك الاخر ، ومعرفة للجسم موازية لمعرفة جسم الاخر جزء بجزء - هذان الامران يظهران بوضوح عندما نحاول تفسير ظاهرة التقليد . ان التقليد هو اتيان حركة على صورة اخرى ياتيها الغير كأن يبتسم الطفل عندما يرى امه تبتسم له . لو أردنا تفسير ذلك في ضوء السيكولوجية القديمة لقلنا أن الطفل يترجم الصورة البصرية للابتسام إلى صورة حركية لديه وان يحرك عضلات وجهه ليولد عنها هذا التعبير المرئى . الذى نسميه ابتسامة الغير . ولكن كيف له ان يفعل ذلك وهو - حسب رأى هذه السيكولوجية - لا يعلم من ناحية الاحساس الحركى الباطني للاخر ، ومن ناحية اخرى ليست لديه صورة وجهه المرئية وهو يبتسم (لا يعلم أن هذه الصورة المرئية هى احساس حشوى لدى الاخر بالابتسام - ولا يعلم ما اذا كان ما حركه من عضلات وجهه هو سيؤدى إلى ظهور ابتسامة مشابهة للتى يراها) .

لذلك يجمل بنا ونحن نفسر مشكلة علاقة الطفل بالاخر ان نتخلى عن تعريف الحياة النفسية بأنه ما للاخر وحده وما يستحيل عليه . ولانقصد من هذا ان نوافق على رأى السلوكيين فى أن السلوك نافذة على الحياة النفسية للاخر باعتبار أن السلوك هو رد فعل للحياة النفسية المعطاة لاخر دون غيره . ولا نقصد بتعيير مفهوم الحساسية الحشوية إلى المعنى الاخر الذى يرى أن هناك صورة للجسد وتخطيط جسدى . فصورة الجسد هى ما أتحصل عليه ويظهر الآخر ، وهنال تخطيط جسدى للعالم يحدد لي العالم من خلال احساسى بجسدى ، وهذان المعنيان يمتزج فيهما الاحساس الحشوى الذاتى بالاحساس الخارجى ، ويتحد فيهما معرفتى بذاتى ومعرفة الاخر بى .

على هذا الاساس نوضح الامر بالنسبة لمشكلة علاقة الطفل بالاخر . لن نستطيع أن نفسر علاقة الطفل بالاخر اذا بدأنا بافتراض ان هناك منذ البداية (أنا - وآخر) كوحدتين متميزتين تماما كل شاعر بنفسه كل الشعور ويدعى لنفسه استقلالا عن نظيره . المسألة على العكس تتيسر لنا حلولها اذا افترضنا نشوء الحياة لنفسية ابتداء بحال يجهل فيها الطفل تميزه عن غيره ، وفى هذه المرحلة لا يكون هناك تواصل حقيقى بين الطفل وبين الاخر فكى يتم تواصل مع الاخر لابد من وجود تمييز داخلى بين المتصل والمتصل به . لذلك كانت بداية الحياة النفسية هى مرحلة قبيناسلبية وهو ما نجده فى التعاطف ، الذى تعاش فيه مقاصد الاخر فى جسمى كما تعاش مقاصدى فى جسم الغير . والتمييز لايحدث الا بعد ذلك عندما يبدأ التعرف على الجسد يتدرج فيضع حدودا بين جسم غيرى وجسمى . والتقدم فى هذه المعرفة يجري على هذا النحو :

١ ـ مرحلة ماقبل التناقل : وتكون الحياة في هذه المرحلة شركة ولانجد فيها فردا يواجه اخر بل حياة من التوحد والكثرة غير المحدودة . وفى هذا الشيوع الاول نمر بتكوين موضوعية الجسم من ناحية ويتكون الاخر من حيث هو مختلف من ناحية اخرى حتى ننتهى إلى التمييز بين الافراد . وهذه العملية فى الواقع لا تنتهى ابدا على نحو كامل . ويمكن القول بأن هناك علاقة بين شعور الشخص بنفسه . وبالاخرين لذا فهى مرحلة تخطيط الجسم وتفتح الشعور بالاخر وتمتد منذ الولادة حتى سن ستة شهور تقريبا .

٢ ـ مرحلة الغير والاخر : وتكون نواة التعرف قد استقرت مما يميزها عن سابقتها تمييزا واضحا وأهم ما فى هذه المرحلة هو ما يسمى علاقة الطفل بصورته فى المرآة .

يكفينا التقدم إلى هذا الحد فى المشكلة النظرية لعلاقة الطفل بالاخر لندخل فى الجوانب الفعلية فيها .

ب - المشكلة الفعلية :

١ - تخطيط الجسم وتفتح الشعور بالاخر (من صفر إلى ٦ اشهر)

★ الجسم من صفر - ٦ اشهر :

بين فالون ان الطفل فى البداية ليس لديه الا الاحساس الباطنى بجسمه ، فالاحساسات البصرية والسمعية وغيرها من الحواس التى تصل الطفل بعالمه تكون معطلة أو على أبسط تقدير لم تتآزر بعد تآزرا يسمح بورود احساسات خارجية له . كما أنها من جانب آخر لا تتآزر مع الاحساسات الحشوية لنفس التكيف الحسى الخارجى ولعدم وجود توجيه عصبى منتظم . لذلك يكون الجسم فى البداية هو جسم فمى Oral Body والمقصود بفمية الجسم أن الطفل فى هذه المرحلة ليس لديه لا فمه . بل يمكن القول مع شتاين بأن هناك مكان فمى هو المجال الممكن لفم الطفل ، ونضيف إلى ذلك ان الجسم فى تلك المرحلة جسم تنفسى حيث ان الطفل يحصل على خبرة أخرى بالمكان من عملية التنفس لديه .

بعد ذلك تبدأ مناطق اخرى فى الجسم تأخذ اهمية قصوى لدى الطفل كالمناطق المتصلة بوظائف التعبير كالابتسام ، ففى الشهور التالية نجد أن الجسم يأخذ فى التكشف تدريجيا للطفل . ولكن إلى حين ظهور الابتسام والتعبيرات الاخرى بالجسم يكون الجسم مدركا باالاحساس الحشوى . وهذا ما يعبر عنه المحللون بقولهم أن أول علاقة) للطفل بالعلم هى علاقة الطفل (فم) بالام (الثدى) .

وفى الفترة بين ٣ - ٦ اشهر يحدث الالتحام بين المجالين ، المجال المدرك بالحس الباطنى والمجال المدرك بالحس الخارجى ، فالمسالك العصبية قبل هذه السن لا تكون على استعداد للعمل لان الغلاف الملحمى لها (الميلين) لا يكتمل قبل هذه السن كما أن النهايات الرابطة للخلايا العصبية لا تتصل تماما قبل ذلك . هذا ما يجعل الادراك الحسى قبل هذه السن مستحيلاً ولسبب جديد كذلك هو أن الادراك

يحتاج إلى حد أدنى من الوعى والقدرة على التوازن ، فالادراك مستحيل دون وجود شعورى اجمالى بوضع الجسم وهو فى مكان . وهذا ما يسمى التخطيط الجسدى (الاشياء فى مكان له نسبة بالجسد) . ان العمل على التوازن يحتاج إلى ردود فعل منعكسة وصحيحة لاغنى عنها تؤدى إلى احساساتنا جميعها اللهم الا فى وضع الاستلقاء على الظهر الذى لا يحتاج إلى هذه الافعال الضرورية ، والدليل على ذلك أن وضع الاستلقاء يعطل الادراك والفكر تعطيلا ضخما وهو ما يتحقق لدى الوليد بشكل صارخ . هذا ما يجعلنا نقول أن الرباط بين القدرة الحركية وبين الادراك الحسى يوضح لنا الحياة النفسية للوليد . اذا أن القدرة الحركية والادراك الحسى ليسا الا مظهرين لكل واحد . وان الاحساس بالعالم أو الدخول فيه يكون مصاحباً للاحساس ويكونا معا وحدة واحدة .

ان هذا هو الحال فى البداية . ولكن حتى عندما تتم الالتحامات العصبية المشار اليها تظل هناك فروق هامة فى دقة الشعور بالجسم واجزائه المختلفة . فتغليف الاعصاب بالميلين يتأخر نوعا بالنسبة للقدمين واعصابهما عن اليدين ويتأخر لليد اليسرى نوعا عن اليد اليمنى يصل إلى الشهر تقريبا . من هذا نجد أن الشروط الفسيولوجية الضرورية لادراك اليد اليمنى متاحة للطفل قبل قدرته على ادراك اليد اليسرى . فلا يدهشنا مثلا أن نجد طفلا فى الشهر الرابع يبدى اهتماما حقيقيا بيده اليمنى ولكنه يظل شهرين بعد ذلك حتى يشرع فى الاهتمام باكتشاف كل يد بواسطة اليد الاخرى كأن يمسك يده اليمنى باليسرى ليتأملها ثم نجد بعد ذلك ان الطفل فى نهاية الشهر السادس يحار عندما يوضع بجانب يده قفاز . فالقفاز يدعوه إلى تأمل ومقارنة يده به ناظرا بعين الاعتبار إلى يده التى تتحرك . كل هذه الخبرات تجعل الطفل يألف الاحساس بين اليد اللامسة واليد الملموسة . بين الجسم الذى يحسه باطنيا وبين الجسم كما يراه . ان الشعور بالجسم فى البداية ملئ بالثغرات ولا يكتمل تخطيط الجسم ويصبح دقيقا الا تدريجيا .

★ الاخر من صفر - ٦ اشهر :

أن نشــوء الشعــور بالغير امر يرتبط - كما بينا - بنشوء فكرة التخطيط الجسدى ، فقد لاحظ جيوم ان الاطفال من ١٠ ايام يستجيبون بالابتسام فى مواقف متميزة كحمل الام أو الاب أو المرضع . الا أن هذه الاستجابات ليست فى الواقع استجابة لمثير بصرى هو الاخر . أو كما قال فالون ليست هذه الاستجابة هى ادراك حقيقى للام . الا أن الامر يتعلق هنا باختلافات جسمية يحسها الطفل وتفاوت فى الارتياح يتبع حمل الام له أو الاب أو غيرهما . أن فالون يرى أن الطفل حتى شهره الثالث لا يحصل على ادراك للتغير ، فاذا كنا نجد أن غياب الام يبكى الطفل فمرد ذلك إلى شعور بعدم الاكتمال يشعره الوليه عند غياب امه . وهذه الخبره لاتعنى أنه يشعر بالاكتمال عند تواجد أمه معه ، لان هذا الشعور قد يسير إلى أن الطفل فى اللحظة السابقة على تركه قد تحصل على ادراك للمثير . أن المقصود بالشعور بعدم الاكتمال هو أن الطفل فى شهوره الثلاثة الاولى يشعر بالاخر باعتباره ارتياحا أو ضيقا ويحس بهما فى كيانه العضوى من خلال معالجة الاخر باعتباره ارتياحا . أن الاخر حتى هذه السن ليس مدركا خارجيا بل هو مدرك حشوى داخلى أن صح التعبير . هذا الرأى يفسر لنا الشعور بعدم الاكتمال . ان الوحدة الاولى للكيان الطفلى هى طفل وأمه معا ثم يحدث التمايز فيما بعد . وغياب الام يعنى غياب الطفل وليس غياب موضوع خارجى مريح للطفل .

أن أول مثير خارجى للطفل هو الصوت ، استجابة الطفل للصوت لا لبس فيها ولا خلط اذ هى استجابة للغير دون شك . وفى الشهر الثانى أو الثالث نجد أن الطفل يبتسم للنظرة المثبتة عليه مما يشير إلى أنه فى تلك السن يحصل على الاقل على ادراك بصرى للنظرة باعتبارها مكمل له . وفى هذه السن ايضا يستجيب الطفل لصراخ الاطفال الاخرين بصراخ مماثل اشبه بعدوى تصيبه منهم . ولكنه مع نموه وعند تخطيه سن الشهور الثلاثة تقل لديه هذه الاستجابة ويستطيع أن ينظر إلى

طفل اخر يبكى دون أن يشاركه البكاء . وقد تبين لفالون أن طفلا فى يومه الخامس والستين كان يبكى عند خروج شخص من الحجرة أيا كان هذا الشخص (سواء كان يرعاه أو مجرد انيس له) . كذلك وجد أن الطفل فى هذه السن يستطيع الاستجابة بالتعرف على الاب (على مسافة مترين ونصف) بشرط أن يكون الاب فى محيط مألوف للطفل ، وفى الشهر الثالث يحيى الطفل كل من يدخل عليه الحجرة بالصراخ حتى لو كان الاخر انسانا لا يتوقع الطفل منه رعاية .

ولكن اهم ما فى الامر هو تفحص الآخر . أن أول دلالة على ملاحظته للغير تبدأ بتثبيت الطفل لنظره على جزء معين من جسم الاخر كاليدين أو القدمين دون أن ينظر للاخر ككل . والفرق بين النظرتين شاسع . فتفحص اجزاء جسم الاخر من شأنه أن يثرى خبرة الطفل بجسمه ، فبعد سن ٦ أشهر يشرع الطفل بالرجوع إلى جسمه هو بما حصله من معرفة بجسم الاخر ويراجع اجزاء جسمه بانتظام بأجزاء جسم الاخر . وهذا يختلف عن تركيز الطفل نظرته على نظرة الاخر التى تعد احساسا مكملا للذات . وقبل الشهر الخامس لانجد أى نوع من أنواع العلاقة بالاطفال المقابلين فى السن اذ أن التآخى ممتنع فى تلك المرحلة ولكن فى الشهر السادس يثبت الطفل نظره على الطفل الاخر ويتضح ادراكهما لبعضهما .

★ بعد الاشهر الستة الاولى إلى سن السنة :

إن مرحلة ما بعد الشهر السادس تتميز تميزا هاما عن سابقتها ، ففى هذه المرحلة نجد تحسنا كبيرا فى ادراك الطفل لجسمه وذلك لاستطاعته أن يفهم صورة جسمه من المرآة . والتى لا يمكن أن تقارن فى اهميتها بمعرفته بجسمه لو ترك لنفسه . كما نجد كذلك سرعة واثراء فى نمو علاقاته بالاخرين والتى يطلق عليها فالون مرحلة القابلية الاجتماعية اللا محدودة .

١ ـ العلاقة بالجسم (صورة المرآة) :

أن ادراك اهمية المرآة فى معرفة الطفل لنفسه لاتتأتى لنا الا بمقارنة بينه وبين الحيوان من جانب وبينه وبين نفسه فى مراحل زمنية متتالية .

الحيوان والانسان فى المرآة : لاحظ براير أن ذكر بط تركى فقد رفيقه فاعتاد الجلوس إلى جانب لوح من الزجاج يعكس صورته مستبدلا اياها برفيقته المفتقدة . أن موت رفيقته قد افقده شيئا استعاض عنه بصورته فى المرآة ، وهذا يعنى أنه لا يعد انعكاس صورة على الزجاج امرا ما ، بل أن صورته فى المرآة تعنى لديه حيوانا آخر . انثاه التى فقدها . على هذه الملاحظه يمكن أن نعود فنقول أن انثاه لم تكن لديه حيوانا آخر بل هى صورته هو . وهذا مايميز الحيوان عن طفل الانسان كما سنرى . ومن ملاحظة ثانية على كلبين أمام المرآة ، كان احدهماعندما يرى صورته فى المرآة يفزع ويهرب منها وكأنه يهرب من كلب «اخر» أى أنه لم يتعرف على انها مجرد صورته . أما الكلب الاخر فكان يهدأ عندما يداعبه سيده أمام المراة . ولكنه سرعان مايستدير إلى صاحبه . وهذا يعنى أنه عندما يشعر بالراحة الحشوية يغفل المرآة وكأن صورته التى تعرف عليها فيها ليست الا ملحقا وتابعا يهملها اهمالا مما يشير إلى أن المدرك البصرى اشبه ما يكون بشئ لاقيمة له فى ذاته . ان هذا السلوك يبين لنا أن الحيوان - حتى عندما يستجيب لصورته فى المرآة - لا يستجيب اليها بوصفها معرفة بنفسه أى مدركا بصريا للذات أو مجرد صورة له . أنه عندما يرى صورته يحار ويختلط الامر عليه فينصرف عنها راجعا إلى المعطيات الحسية الحشوية والحساسية الباطنية ومن ملاحظة كوهلر على سلوك القردة أمام المرآة وجد أن القردة تمد يدها خلف المرآة ثم تظهر عليها علائم الغضب اذا لم تجد شيئا خلف الصورة ثم ترفض كلية أن تنشغل بالمرآة بعد ذلك . ويعلق فالون على هذا تعليقا فريدا . لقد كان الجدير بالقرد الذى تمكنه يديه من اكتشاف حقيقة الصورة . كان الجدير به أن يقتنع بأن الصورة ليست جسدا حقيقيا بل مجرد صورة . وفى نفس اللحظة التى

يصبح فيها الشعور بالصورة ممكنا وادراك انها مجرد انعكاس لجسمه الحقيقى أو رمز له ينصرف القرد عن الموضوع ناظرا اليه كما لو كان شيئا غريبا . لقد نبه كوهلر إلى أن القرد يستطيع أن يتعرف على نفسه فى صورة فوتوغرافية وهذا الامر يحتاج إلى تجريب ادق . فليس من المعقول أن يتعرف القرد على رسمه ولا يتعرف على صورته لان سلوكه أمام المرآة يشير إلى أن شعوره بالصورة لا يظهر عنده ولا تبين ملامحه .

على أى حال سنلاحظ أن دروب السلوك الحيوانى أمام المرآة يختلف جذريا عن سلوك طفل الانسان . تبين من ملاحظة سلوك الطفل أمام المراة أن تمييز الطفل لصورة الغير فى المرآة اسرع بكثير من تمييزه لصورته نفسه . فقدرة الطفل على التعرف على الجسم الحقيقى وخيال الجسم الحقيق فى المرآة بالنسبة لاخر أبكر من تمييزه لجسمه هو وخياله فى المرآة هذا ما يجعلنا نقول أن خبرته بصورة الغير تفيده كثيرا فى تعرفه على صورته .

يقول فالون انه قبل سن الشهور الثلاثة الاولى لن نجد استجابة للصورةفى المرآة (عكس جيوم الذى يقول انها تبدأ فى الاسابيع الاولى) . فبعد الشهر الثالث يبدأ الطفل باستجابة لاتعدو تثبيت النظر على الصورة . ويتطور الامر إلى اهتمام بهذه الصورة فى حوالى الشهر السادس فتتعدد الاستجابات التعبيرية التى تستحق أن نعتبرها سلوكا . فنحن نرى مثلا فى حدود هذه السن استجابة الطفل لصورة الغير فى المرآة . وقد لاحظ فالون على طفل فى الشهر السادس انه كان يبتسم لابيه فى المرآة فلما كلمه ابوه ابدى دهشةبالغة واستدار إلى الاب ، وفى هذه اللحظة بدى وكأن الطفل يتعلم شيئا . ان ما يتعلمه الطفل فى هذه اللحظة هو تخطى الشعور بانفصال العلاقة بين الصورة والاصل . حتى هذه اللحظة لم يكن الطفل ممتلكا القدرة على توقع صدور الصوت من مصدر آخر غير الذى يراه . من هذا نجد أن الطفل قد عامل الصورة باعتبارها الاصل . وقد يبدو هنا أن ما سيتعلمه أمر يتعلق بنشوء رد فعل منعكس شرطى وأن صورة المرآة تفهم لانها منبه شرطى لاستجابة

اثارها فى الاب . ولكن ما لاحظه فالون بعد ذلك يدل على أن الطفل بازاء سيطرة عقلية على الصورة وكسب لمعناها وليس فى حال اتقان مضطرد أو تثبيت للاستجابة الشرطية . فقد لاحظ أن الطفل يستمر بعد ذلك اسابيع عدة يحاول القبض على الصورة بيديه ويعنى هذا ان الطفل الذى درسه فالون لم يعرف بعد هذه الصورة باعتبارها صورة مرئية وحسب . مما يجعلنا نقول ان خبرته بصدور الصوت من مصدر آخر غير المصدر البصرى لم تكن مرحلة دراسة وربط بين الصورة والاصل أو تعلم لكيفية معالجة الصورة والصوت أو علم بطريقة النظر فى المرآة باعتبارها مسقط فى المكان بهيئة والده المنظور . على ذلك فان الطفل فى هذه المرحلة المبكرة ينسب إلى كل من الصورة والاصل وجودين مستقلين إلى حد ما ، فهناك الاصل وهو الوالد وهناك الصورة في المرآة وكأنها شئ مستقل ونسخة أخرى من الاب ، شبحه الذي يحيا فى المرآة ثانية دون أن يرد الصورة إلى مجرد انعكاس للضوء واللون فى المكان الخارجى .

يمكننا القول بأن استجابة الطفل لوالده تدل على انه يعرفه فى الصورة ولكنها معرفة عيانية عملية خالصة . فهو يستدير إلى والده لان الصوت يأتى من جهته ولكننا لا نستطيع أن نقول أنه قد جرد صورة المرآة من كل حقيقة أى من وجودها المادى الذى تحياه فى نظره والذى يمكن أن نجد له مماثلا فى ظواهرا التفكير البدائى . أن صورة الاخر فى المرآة بالنسبة إلى الطفل هى وجود أقل درجة من وجود جسم الاب الحقيقى ولكنها مع ذلك ضرب من الوجود أو وجود هامشى .

نأتى بعد ذلك مرحلة اكتساب الطفل لصورة جسمه نفسها . فى الشهر الثامن أى فى وقت متأخر كثيرا عن بداية اكتشاف صورة الاب ، يكون الطفل عاجزا عن ادراك صورته فى المرآة . ففى سن ٣٥ اسبوعا يظل الطفل يمد يده إلى المرآة ويظهر الدهشة حين تصطدم يده بسطحها الزجاجى . وقد يحدث بان يلتفت إلى صورته فى المرآة اذا ناداه احد .

فتوهمه وجود الصورة أو شبه وجودها لايزال قائما عنده رغم أنه استطاع منذ اسابيع مضت من أن يستدير إلى والده . ويدل ذلك على أن الطفل لم يدرك بعد القيمة الرمزية للصورة . وهنا يطرأ سؤال هام : لماذا يتأخر شعور الطفل بصورة جسمه عن شعوره بصورة جسم الاخر ؟ لاشك أن المشكلة فى معرفة صورة الجسم أعقد من معرفة صورة الاخر ، فالطفل يملك خبرتين بصريتين بالاخر تلك التى تأتيه بالنظر اليه وتلك التى تأتيه من المرآة . أما فيما يتعلق بجسمه فصورة المرآة هى المعطى الكامن الوحيد لجسمه اذ أنه قد يرى يديه أو قدميه ولكنه لا يرى جسمه كله دفعه واحدة وعليه اذن أن يفهم أولا أن هذه الصورة التى يراها هناك فى المرآة ليست اباه من حيث انه ليس فى المرآة وعليه ثانيا أن يفهم انه وان لم يكن موجودا هناك فى المرآة بل هنا ، حيث يحس بنفسه احساسا باطنيا ، الا أنه مع ذلك ظاهر مرئى لمشاهد خارجى وظاهر له فى هذه النقطة عينها يحس بوجوده فيها وعلى الشكل الذى تبديه له المرآة ، فاذا كنا قد سلمنا بأن الطفل ينسب لصورة الغير ضربا من الوجود الهامشى فالتسليم بذلك أدعى فيما يخص صورته نفسه . فالطفل قد ينسب لصورته وجودا مستقلا عن ذاته ، والادلة المرضية والسوية توكد صحة هذا الفرض . ففى حالة الحلم يمكن للشخص ان يرى نفسه فى صورة شخص مرئى أو شبه مرئى . كما نجد أن البدائى يعتقد فى امكان أن يوجد شخص فى مكانين مختلفين فى آن واحد . ويجب لتفسير الأمر آن نعود إلى موقف الطفل من صورته فى المرآة . فالطفل يعلم أنه موجود هنا حيث يوجد جسمه المدرك بالاحساس الحشوى ولكنه مع ذلك يرى هذا الوجود نفسه حاضرا حضورا غريبا فى قاع المرآة فى صورة مرئية . فللصورة المرئية وضع مكانى يتميز تمام التمييز عن المكان كما يفهمه البالغ .

يقول فالون ان هناك مكان يمكن وصفه بأنه لاصق بالصورة أى أن الصورة تعرض كذلك أنها فى مكان . وهو ممكن فى صورة المرآة . هذا المكان اللاصق

بالصورة من حيث هي صورة ينقص شيئا فشيئا بشكل تدريجي مع النمو العقلي ، فمع النمو العقلي يتعلم الانسان كيف يرد الصورة البصرية على الجسم المدرك بالحس غالبا . وكيف ننظر من جهة اخرى إلى تميز الصورة وإلى أن وجودها فيما يشبه المكان هو مظهر لاقيمة له بجانب المكان الحقيقي الوحيد الذي توجد فيه الاجسام بالفعل . وبذلك يقوم الذكاء بتوزيع القيم المكانية فندرك أن المظاهر التي تعرض لنا في امكنة مختلفة مظاهر الوجود الواحد الذي يكون في حيز واحد . وهكذا يحل مكان فكري أو عقلي محل المكان التخيلي أى المكان الذي يتبع الصور . ونعني بالمكان الفكري فهم الطفل ان ما يلوح على انه في اكثر من مكان انما هو في الحقيقة في نفس المكان . وهو فهم لا يتم الا بالمرور على مستوى ارقى من المكانية يختلف عن المكان الحدسي الذي تظهر فيه الصورة وتملأه .

وتكوُّن المكان المعقول يتضمن درجات لاحصر لها ، أولها ما تحدثنا عنه من رد الصورة إلى مجرد مظهر ليست له مكانته الخاصة . وهذا ما يكون مستطاعا في السنة الاولى من العمر . ففي حالة طفلة عمرها ٢٠ شهرا مرت أمام مرآة وهي تلبس قبعتها فمدت يدها إلى قبعتها تعدل من وضعها ولم تمد يدها إلى المرآة . وهذا يفيد أن صورة المرآة نظمت ووجهت حركة متكيفة أو متكافئة مع الفرق المفروض وهي تتعلق بالموضوع ذاته . ونستطيع بناء على ذلك أن نقول أن ما سبق واشرنا اليه من رد الصورة إلى الجسم قد تم لدى هذه الطفلة فصورة المرأة اصبحت مجرد رمز يحيل شعور الطفل إلى الموضوعات المنعكسة في المرأة مع وجودها في مكانها الخاص بها ، والشواهد على ارتباط التفكير الرمزي بالشعور بالمكان متعددة وخاصة في حالات الافيزيا والابراكسيا . ولكن اذا كان الربط قد تم لدى الطفل عند سن السنة فليس معنى هذا أن التآزر بين صورة الجسم والجسم المدرك بالاحساس الباطني قد بلغ حد الكمال من الدقة والتحليل .

ففى الفترة ما بين سن السنة والسنة وثلاث أشهر نجد أن الطفل يقوم بتمرينات متعدد أمام المرآة للتعود على اداء حركات معينة مسترشدا بصورته فيها ، وهذا يشير إلى أن النظام الذى يجمع لديه المكانين الحدسى والعقلى لا يزال مليئا بالثغرات حيث يظل الطفل محتاجا لتدعيمه بتجارب متكررة . واذا طلبنا منه ان يشير إلى أمه وكانت جالسة بجانبه أمام المرآة رأيناه يشير اليها فى المرآة وهو يضحك ثم يلتفت اليها والصورة هنا مثار لعب وتسلية ولا تتعدى الصورة هذا الحد . أن التجاءه إلى الصورة ضاحكا يدل على أنه ليس بعيدا كل البعد عن الخبرات التى عرفته بهذه الصورة فى البداية فعلمه بها لم يثبت تمام الثبوت .

الا أن تلك الثغرات تضع امامنا مشكلة لا تتعلق بدرجة الانتقال التى سبق ذكرها بل تتعلق بنوعية الانتقال . فقد لاحظ برايز أن طفلا فى شهره السابع والخمسين ينظر إلى المرآة فيمرر يده من خلفها ويقبلها ويتأملها كما هو فى سلوك القردة وفى اليوم التالى ينفر منها وهذه الظاهرة صعبة التصديق اذا علمنا أن الشعور بصورة المرآة يتم فى السنة الاولى من العمر اذ لابد من تفسير ارتداد الطفل إلى سلوك لا يتجاوز فيه الشعور بالصورة . ويقترح فالون لذلك تفسيرا هو أن الطفل يبحث فى هذه المرحلة عن ماهية المرآة لا الصورة ويريد أن يستكشف ذلك الموضوع الذى يعطينا نسخة ثانية من الموضوعات . هذا التفسير فى الواقع ليس مقنعا أن ادراك الصورة يعنى بالضرورة ادراك اداة خلقها . فعدم فهم المرآة لايفهمنا الصورة لان اكتمال فهم معنى الصورة يعنى عدم بحث الطفل خلف المرآة عن مصدرها . ولم يكن ليفكر الطفل فى المرأة ويفسر عملها بالبحث عما وراءها اذا كان قد توصل إلى أن الصور هى خيالات وحسب ، ولقد لاحظ برايز أن طفلا فى شهره الواحد والستين يلعب مع صورته فى المرأة ، ويلمسها ويضربها كما يلعب مع أمه مما يشير إلى أنه لازال حتى هذه السن لم يبتعد كل البعد عن الوقت الذى عامل فيه الصورة باعتبارها نظيرا للموضوع .

أن لعب الاطفال مع صورهم فى المرآة دليل على تخطى مرحلة الشعور بالصورة والاتجاه إلى التسلية واللعب بالصورة فيما يشبه اللعب فى المرحلة الحيوية . أن ما يسلى الطفل فى صورته فى المرآة هو مشاهدته انعكاس خيال له كل مظاهر الكائن الحى وهو مع ذلك ليس بالكائن فى شئ ، وهو دليل بداية اختفاء المعتقدات المتعلقة بهذه المرحلة . أن ما يلذ له الطفل باللعب بصورته هو بقايا دهشته الاولى أمام صورته تماما كاستمتاعه بالقصص الخرافية التى لازال يحبها رغم فقدانه التصديق فيها .

ان هذه الملاحظات تقود إلى نقطة هامة وهى نوعية صورة المرآة بالنسبة للراشد . أن هناك نوعان من الصور واحدة تأملية متروية لا تكون المرآة بحسبها الا مظهرا لا علاقة له بى ، والأخرى اجمالية مباشرة هى طريقتنا المعتادة فى نظرتنا اليومية لها لا نتروى فيها أو بحسبها نمنح الصورة فيها كل التصديق فالصورة فى المرآة التى لا نتروى فيها نجدها لم تقتصر على مجرد كونها ظاهرة فيزيائية بل اجد اننى اشهدها على نحو من الاتحاد بها وهى كذلك بعض منى .

أن الصورة بوصفها اطارا يسكنه الفرد تسمح لنابفهم جوانب حضارية هامة . أن بعض الحضارات تحرم التصوير باعتباره تخطى لقدرة الخالق ، وهذا الامر لا يفهم أن لم نراعى أن الصورة للانسان ليست دوما مجرد خطوط على ورق أو علامات لاشخاص ليسوا فى الورق ذاته . الواقع أن الصور للانسان استحضار لروحه تماما كما نلاحظ فى تحريم وطء الظل بوصفه الشخص بذاته . ان اكتساب الشعور بالصورة ليس عملية بطيئة معرضة للزوال . بل أن الصورة لاتصبح ابدا حتى عند الصور مجرد انعكاس للاصل بل هى دائما صورة وفى ذلك مايفسر لنا لم كانت عملية المعرفة التى اشرنا اليها لا تنتهى ابدا إلى نسبة نهائية فالطفل فى الرابعة من عمره يكتشف لاول مرة أن له ظلا ويخاف ذلك خوفا ملحوظا يجعله يحتاط من وطء ظل شخص آخر ، كل هذا يدل على أن المعتقدات التى تصحب صورة المرآة

فى أول الامر لم تخضع للرد بفعل نقد عقلى لان من شأن مثل هذا النقد أن ينطبق على جميع الحالات المماثلة . هذا ما يدعونا إلى التساؤل عما اذا كان من الضرورى الرجوع إلى وقائع اخرى نفسر بها نمو الشعور بالجسم لا بوصفه نموا فى المعرفة بل بوصفه أمرا آخر .

يقول فالون ان لحظة ادراك الجسم وادراك الاخر هى لحظة واحدة . فكل تقدم فى ادراك الذات هو تقدم مماثل فى مجال معرفة الاخر . لذلك لن نجد تفاوتا فى سبق معرفة أى منهما على الاخرى وينتقد فالون فكرة الحساسية الحشوية وتميزها عن الادراك البصرى أو الحسى عامة . فالاطفال لا يميزون بين الامرين لان الاحساس البصرى هو جزء لا ينفصل عن احساسهم بجسمهم وتحيا المرآة بصورها مشتركة مع الطفل فى حياته المادية . وما يصدق على علاقة الطفل بجسده يصدق على علاقته بالاخرين ، فالطفل يحس الاخرين فى جسمه بيسر وسهولة . وقد استدل على ذلك من الحالات المرضية التى يسمع المرضى فيها اصواتا تصدر عن اعضاء فى أجسامهم . وهذا ما كان يفسره الطب النفسى قديما بالهوس اذ يعرب المريض عن شعوره بعضو فى صورة صوت يصدر عن العضو . اما الطب النفسى الحديث فيرينا أن اضطراب علاقة المريض بالاخر هى الشئ الجوهرى فى اعراضه . فالصوت الغريب الذى يسكن الجسم انما هو صوت المريض نفسه . فالمريض لم يعد يميز بين الذات والاخر ورفعت الحدود بينهما واصبح من الممكن أن يسمع نفسه يتكلم بصوت الاخر أو يتكلم فيسمع باذن الاخر .

ويتفق هذا التفسير مع تحليل لا جاش لعلاقة الهلاوس باللغة ، يقول لاجاش انه كى يفهم الشخص كلام الآخر يقوم دائما بدور المستمع والمتكلم . فاللغة فعل يشترك فيه طرفان يقوم كل منهما بدوره ودور الاخر معا . بحيث يمكن لكل منهما أن يتكلم وان يستمع إلى كلامه نفسه ليدرك وقعه على الاخر . بل أن الشخص لا يفهم الكلمة أن لم يكن مهيئا للنطق بها وكان المتحدثون يمسكون حبل الحديث من

طرفيه معا . وبين لاجاش ان الاساس فى اللغة هو أن يتم التمييز بين الفاعل والمفعول بين المتكلم والمتكلم اليه . لذلك نفهم ان انسانا يسمع على حين انه المتكلم كما هو فى الهلوسة على اساس ان هذا التمييز لم يتم لديه . هذا ما يشبه مفهوم الاسقاط والاستدماج اللذين يوضحان أن يأخذ الشخص فى حسابه سلوكا من سلوك الغير أو ينسب للغير سلوكا من سلوكه .

ان الطفل فى سنته الاولى - وفى ضوء ما سبق - يكون قد تكون لديه نظام عناصره هى :

١ ـ جسمه المدرك بالباطن .

٢ ـ جسمه المرئى .

٣ ـ الغير أو الاخر .

(وهو ما لا يحصل عليه الحيوان أبدا) . هذا النظام ملئ بالثغرات وناقص كأشد مايكون النقص ولا تمايز فيه بين عناصره . ان انعدام التمايز بين عناصره وقيامه على علاقات غير منظمة وتجارب تقبل القلب والتداخل يسمح بغياب الحدود بين الذات والاخر وبين الجسم الحسى والجسم المرئى .

أن هذه الملاحظات تشير إلى أن ادراك الطفل لصورته فى المرآة ليست معرفة بل هى خلاص من وهم وسحب لاسقاطات قام بها الطفل على الصورة فى المرآة وكشف لعدم حقيقية الصورة ورد لها إلى جسمه الحقيقى . ولكن تظل بعض الاسئلة فى حاجة للاجابة :

١ ـ لماذا ينشغل الطفل بصورة المرآة ويهلل لها كل هذا التهليل ؟

٢ ـ وما معنى أن يفهم الطفل زوال صورة مرئية له ؟

٣ ـ وما معنى ذلك للطفل نفسه ؟

٤ ـ وماذا يحدث من تغير فى موقف الطفل بعد ذلك ؟

٥ ـ وما هو الجديد فى الحياة النفسية بعد اكتشاف الصورة ؟

قد يبدو أن هذا القسم من الدراسة هو بمثابة الجزء للكل (دراسة ادراك الطفل للعالم) حيث أن «الاخر» هو جزء من عالم الطفل ، وقد يبدو أن القسم الاول من الدراسة السيكولوجية للطفل يتناول الاساس الذى تقوم عليه معرفة الطفل أو مجموعة العمليات التى يحس ويدرك ويعرف بها . بينما يتناول القسم الثانى ناحية محددة من هذا الادراك وتلك المعرفة (معرفته بالاخر) وقد يهيأ لنا أن القسم الاول يدرس سيكولوجية المعرفة بينما يدرس القسم الثانى الحياة الانفعالية لدى الطفل . ولكن الواقع غير ذلك . ان العلاقة بين دراسات القسم الاول والقسم الثانى تختلف عن ذلك كثيرا ، وأن علاقة الطفل بالاخر لاتعد مسألة ثانوية أو خاصة أو هى قطاع من حياته . بل أن نتائج دراسات القسم الاول (دراسة العمليات النفسية لدى الطفل) تشير إلى أننا حينما ندرس الادراك الحسى عند الطفل أو العلاقات العامة لديه (التفكير) نفاجأ بأن الادراك الحسى للطفل ليس مجرد انعكاس للاشياء على ذاته ، أو تسجيل للعالم يتفاوت بين نقصه أو ثرائه حسب السن ، بل هو صياغة « طفلية» لما تلتقطه الخواس وخبرة ذاتية بالعالم . كما نجد أن القوانين العلية لدية ليس مردها إلى ذكائه ، بل هى مفروضة فى ادراكه الذاتى للعالم ، ومرتبطة بأمر آخر غير المنطق . نحن فى دراساتنا لحياة الطفل نجد أنها ليست صورة مهمة هزيلة للواقع وليست نسخة شاحبة للادراك . بل هى سلوك انفعالى ، فنحن نجد فى مخيلة الطفل نشاطا يتجاوز الامكانيات الادراكية للذات ونشاطا تحت مستوى الذات المدركة . أن الامر فى مخيلة الطفل يرجع إلى عمليات اساسية فى تنظيم ذى طابع خاص تماما كما نجد فى العمليات الاساسية التى تنظم الادراك الحسى . ودراستنا للرسم عند الطفل توضح لنا أن العلاقة بين دراسات القسم الاول والثانى

ليست علاقة الجزء بالكل . أن رسوم الاطفال ليست رسوما فاشلة بالنسبة إلى رسوم الكبار . ولا يمكن أن نحكم على رسم الطفل بأنه غير واقعى لمجرد انه يغفل البعد الثالث من رسومه ، أن طريقة تعبير الطفل عن عالمه ال يمكن أن تعتبر محاولات متعثرة للوصول إلى واقعية بصرية بل هى دليل على وجود علاقة بالاشياء والمحسوسات من نمط «طفلى» حيث تظهر له تلك الاشياء كما يرسمها .

لو عدنا إلى ما قاله فالون بصدد خبرة الطفل بالعالم ، سنجد أن خبرة الطفل بالعالم مليئة بالفجوات ، لذلك يجب أن نتكلم بحذر عن تصور الطفل للعالم . كى يتصور الطفل عالمه يجب أن تكون خبرته بهذا العالم مكتملة . فهناك اشياء تظل بالنسبة للطفل فى حالة من اللاتعين نظرا إلى أنه يعدم كل خبرة بها كالقمر والشمس لانها تقوم عند أفق ادراكه ، تلك الاشياء ليس لها عنده تصور ما . أما الموضوعات القريبة فيمكن للطفل أن يتصورها تصورا مقاربا لتصور البالغ لها . فالحيوية Animism والسطحية Artifiecialism كلمات نستخدمها دون ترفق لوصف حيرة الطفل ازاء الاشياء البعيدة . أوهى حيل يلجأ الطفل اليها كى يجيب عن أسئلة البالغين دون أن تعرب عن تصوره وخبرته بها . ذلك ما يقدم لنا فكرة أساسية .

إن ما يسمى فى علم النفس الكلاسيكى بالوظائف النفسية أو المعرفية كالذكاء والتخيل والادراك يقرب فى الواقع - اذا دققنا النظر فى الامور - إلى نقاط سابقة على المعرفة بالمعنى الصحيح ، أى إلى وظيفة تنظيم الخبرة أو التجربة والتوازن الممكن بين الخواص الجسمية والصفحات الاجتماعية للطفل . فعندما ندرس اللغة سنلاحظ أن تعلم الطفل لها ليس أمرا من أمور الذكاء وفهمه لقواعد النحو واكتساب المفردات . ذلك ما يجعلنا نعتقد بأن العلاقة بين المعرفة والحياة الانفعالية تختلف عما سبق أن ذكرنا . أن الحياة الانفعالية للطفل هى الامل بالنسبة للحياة الادراكية ، أى أن هناك علاقة تبعية بين دراسات القسم الثانى والقسم الاول من دراسات سيكولوجية الطفل .

لذلك سنتجه إلى دراسة مباشرة لهذه العلاقة التي تكشفها لنا دراسات القسم الأول ذاتها

قامت السيدة فرانكل برانشفيك بدراسة خاصية الجمود السيكولوجي وعلاقته بعدم القدرة على تحمل الغموض فى المدركات ، فقد بينت بعض الدراسات السابقة على دراستها ، ان هناك علاقة وثيقة بين الطريقة التى يدرك الشخص بها عالمه وبين سمات الشخصية .

قامت دراسة «برانشفيك» على ١٥٠٠ طفلا تتمثل فيهم صفة الجمود السيكونوجي وكانت أعمارهم تتراوح بين ١١ و ١٦ سنة ، واستخلصت منهم ١٢٠ طفلا كانوا فى طرف منحنى الجمود . وقدمت لهم مجموعة من الاسئلة ترمى إلى الكشف عن هذه الصلابة (يجب الا تتعلم الفتاة الا ما يتعلق بادارة المنزل ، يجب طرد اللاجئين واسناد وظائفهم للمقيمين القدامى . . .) ، كما كانت هناك مجموعة من الاسئلة تتعلق بالاسرة وحالها والتقاليد وقدسيتها وأفراد العائلة وأوصافهم ، ومجموعة من الاسئلة تدور حول الاشخاص الذين يود الاطفال مصاحبتهم فى نواحى نشاط معينة . وطبق عليهم اختبا C.A.T.

وبينت نتائج هذه التجربة أن هؤلاء الاطفال كانوا اميل إلى التطرف فى أحكامهم فلا وسط للامور لديهم كما تبين انهم يقطعون فى حكمهم على حال اسرهم ويعطون أوصافا جوفاء لا اقتناع وراءها بصدد أفراد عائلاتهم ذلك بالاضافة إلى حذفهم أقرب الناس اليهم دون انتباه فى مجالات النشاط التى يختارون رفاقا لهم فيها . كما تبين من اختبار (C.A.T.) ان تصورهم لوالديهم اصطبغ بالضغط والعقاب . من هذا نجد أن كل ما تعلق بوصفهم لاسرتهم ووالديهم بالذات كان قناعا يخفى وراءه عدوانية حادة يستبدلونها بضدها

بعبارة ثانية اظهرت لنا هذه التجربة ان جمودهم السيكلوجي ينعكس على ادراكهم لجميع الامور ، وان هذه العلاقة الادراكية نشأت مع علاقتهم بوالديهم والازدواج العاطفى تجاههم . فالجمود السيكولوجي تحليلى أقرب فى طبيعته إلى مفهوم التكوين العكسى Reaction Formation وكما نعلم أن مصدر التكوين البديل هو ازدياد العدوانية إلى حد يحتاج إلى تغطيتها بنقيضها .

من ذلك نجد أن الافراد ذوى الجمود السيكولوجي اناس يتمسكون بادراكهم السابق فلا يسلمون بتغير المدرك مهما حدث فى العالم من تغير فعلا ، كما أن هؤلاء الاشخاص يرفضون بوجه عام أى مظهر من مظاهر التحول رغم ادراكهم له ذلك لنفورهم من التجدد ذاته . بعبارة ثانية أن هؤلاء الاشخاص الذين تنطوى انفسهم على تلك الصراعات الشديدة ينفرون من الاشياء الخارجية التى توجد فيها حالات أو مواقف مبهمة مختلطة صراعية . فثنائية العاطفة عندما تشتد تجعل تسليمه بالابهام يقل إلى حد كبير ، وقد دلت دراسات اخرى فى نطاق التعلم على أن التحول من نظام متعلم إلى نظام آخر اكثر سهولة ولكنه يحتاج إلى اتخاذ موقف مغاير يصعب إلى حد كبير بالنسبة إلى ذوى الجمود النفسى .

أن هناك ملاحظتين هامتين نخرج بهما من هذه التجربة . .

(أ) أن الباحثة لا تقول لنا أن الصلابة فى مجال الادراك تترجم بالصلابة فى العلاقات الاجتماعية ترجمة ضرورية لا تتغير ، فالحقيقة أن العلاقة بين الحياة الادراكية والحياة أو أسلوب التعامل الاجتماعى اكثر من ذلك مرونة . أن هناك علاقة دائمة ولكنها ليست علاقة تماثل . فهناك اناس يتسمون بالجمود السيكولوجي بشكل واضح يعرضونه بمرونة كبيرة فى المجال الادراكى . أى أن اتصال الجانبين قد يأخذ اكثر من شكل ، فاما أن نجد تطابقا بين الجمود الادراكى والجمود الانفعالى ، أو أن نجد أن الجمود الانفعالى يعوض بمرونة ادراكية ، واحيانا ما نجد أن المرونة العاطفية تعرض بجمود ادراكى ، المهم فى الامر أن هناك علاقة دائمة بينهما .

(ب) أن هذا البحث يشير إلى تقارب بين طبيعة ادراك الشخص وحياته الانفعالية . فلا يمكن أن نخرج من هذا البحث بأكثر من أن نقول بأن صلابة الادراك عند الشخص ترجع إلى استعداد جبلى (فطرى) هو السبب فيما رأيناه من تعصب فى المجال الاجتماعى ومن احكامه التى لاوسط فيها . أو أن نقول بأن تنظيمه لعلاقاته الاجتماعية على هذا النحو هو الذى يقوده إلى ادراك له هذا النمط الجامد . كما أن القول موجود تقارب لا يسمح بالقطع فى هذه المسألة وأخذ رأى من الرأيين .

أن هاتين الملاحظتين فى الواقع تشيران إلى أمر خطير ، هو أن هذه النتائج نفسها ورغم جدتها لامعنى لها . فقد تبين أن العلاقة بين اسلوب الادراك وسمات الشخصية أو الحياة الانفعالية للشخص لايمكن عزلهما عن بعضهما بحيث ننتهى إلى تعليل لاحداها بالاخرى . فالطفل الذى قدر له أن يكون رجلا له تعصباته قد تأثر منذ ولادته بوسطه الاجتماعى الذى ولد فيه . لذلك يحسن الا نفصل بين الادراك وبين الشخصية لانهما معا لهما علة خارجة عنهما . بل هما معا معلولين ولا علة فى احدهما للاخرى . أن رفضنا الاجابة عن مشكلة العلة والمعلول ليس لعجز منا أو لنقص فى معلوماتنا . وانما لان الفصل بين ما هو طبيعى فى الفرد وما يأتيه من عالمه الاجتماعى أمر لا محل له ومستحيل التحقيق . أن المثال السابق قد أوردناه لنبين أن العلاقة بين العلميات الحسية والظواهر الاجتماعية هى شروع كلى من الفرد . يبنى الفرد به علاقاته الفيزيائية والاجتماعية بالعالم على السواء . أن وجود الفرد قاغير بل للتجزئ لانه وجود كامل لا ينقصه عنصر ما يسمح بالتجزئ .

لذلك نورد ملاحظات من نوع آخر تتعلق بالنمو العقلى من جهة وبالعلاقات الاجتماعية من جهة أخرى . من الممكن أن نميز حدا فاصلا فى نمو الطفل يفرق بين مرحلتين هامتين : مرحلة الاعتماد المطلق على الوالدين ، ومرحلة الاعتماد على

الذات . وهذا الحد هو اكتساب اللغة . فاكتساب اللغة حد فاصل بين الاعتماد والاستقلال . وقد تبين أن الاطفال الذين عاشوا فى بيئة غير لغوية إلى ما بعد سن الستين لا يمكنهم اكتساب اللغة بعد ذلك اطلاقا . فحساسية الطفل للغة كبير جدا فى هذه السن وسرعان ما تنطفىء اذا لم تجد فى محيطها ما يؤثر فيها . فالنموذج اللغوى فى هذه السن ليحدد المرحلة التالية . وقد تبين أن اطفال الغاب الذين احتضنتهم الحيوانات لما بعد سن الثامنة لا يمكنهم استعمال اللغة اطلاقا . كما أن الاطفال الذين يولودون فى بيئة انسانية وهم مصابون بالصمم لا يتكلمون - بالاشارة - فى حدود اللغة المنطوقة فصيغة المبنى للمجهول لديهم معدومة . هذه الحقائق تحملنا على افتراض وجود رباط وثيق بين تعلم اللغة التى تبدو ظاهرة عقلية وبين وجود الطفل فى وسط عائلى . ووجود رباط وثيق بين اكتساب الطفل للغة وبين وجود الام . فالطفل الذى ينفصل عن أمه فى سن مبكرة مدة طويلة يظهر تكوصا لغويا واضحا ، لان اللغة باكملها - اذا جاز التعبير - هى موضوع لغوى . فالام هى أول مسمى لانها هى أول مسمى وأول حامل للمعنى . لذلك كان اكتساب اللغة لا يختلف فى أسلوبه عن اسلوب علاقة الطفل بامه . فالتحليل قد كشف أن علاقة الطفل بأمه هى تعيين يطرح الطفل من خلاله مشاعره على أمه كما يستدمج منها مشاعره وفى ضوء هذا نقول أن اللغة هى أيضا عملية تعيين . فلكى يتعلم الطفل اللغة عليه أن يتعلم مجموعة وسلسلة من الادوار وأن يأخذ على عاتقه سلسلة من التصرفات والاشارات اللغوية .

يمكننا على اساس هذه الملاحظات أن نورد حالة طفل فى ظرف غيرة من وليد جديد طرأ على الاسرة واثره على اللغة ، أن الطفل الاوسط عندما يولد له شقيق اصغر يبدى من علامات الغيرة الكثير ونموذجها الواضح هو التعيين بهذا الوليد فينكص إلى الحبو وينكص لغويا . وبعد ذلك يتغلب على غيرته بأن يتعين بأخيه الاكبر ويسلك من المولود الجديد مثلما كان أخوه الاكبر يسلك نحوه . وفى حالة

طفلنا هذا صادف التغلب على الغيرة ملابسة سعيدة اذ حل على الاسرة ضيف أكبر في السن من الاخ الاكبر . وكون الضيف اكبر من الاخوة الثلاثة نزع عن الاخ الاكبر صفة الكبر المطلق . وقد ساعد ذلك طفلنا على التعيين بالاخ الاكبر في سهولة وتم له الشفاء الفجائي من غيرته التي تمثلت في تهتهة عصابية . وقد صحب تخلصه من الغيرة اكتسابه لأبعاد لغوية جميلة اهمها اربعة ازمنة هي الماضي المنتهى (الاخ الاصغر) ، والماضي المستمر (هو نفسه المتعين بالاخ الاكبر) والمستقبل البسيط (الضيف) والمستقبل المركب / الاخ الاكبر والضيف) . ويمكن أن نفسر الامر فنقول أن الغيرة التي تستولى على الطفل عندما يشهد مجئ الاخ الجديد انما تعنى رفضه أن يغير موقفه فالوافد الجديد دخيل وهو سوف يحتل المكان الذى يشغله . أن الطفل الجديد يدفعه إلى تغيير دوره الاجتماعى والمكانة السابقة . لذلك كان وجوده تكملة للسلسلة العلاقية من طرفها الاخر (الضيف الكبير) محركا لمكانة الاخ الاكبر الذى يمكن لطفلنا أن يحتلها دون أن يفقد شيئا ذا قيمة .

هذه الملاحظة تشير إلى ترابط الظاهرة اللغوية بالظاهرة الوجدانية . فتجاوز الغيرة تم بالتغلب عليها من خلال التعيين فى الاكبر فتكون للطفل زمن مركب من ماض وحاضر ومستقبل مع اضافة الزمن المستمر بالنسبة للحاضر والمستقبل ذلك لان خريطة العلاقات الاجتماعية بأطرافها الاربعة جعلت كل علاقة نسبية : أنه اصغر من . (الاخ الاكبر) واكبر من (الاخ الاصغر) وسيكون وقد كان فلم يعد الحاضر زمنا مطلقا بل نسبى إلى ماض ومستقبل ، بل والماضى ذاته له ما هو ابعد منه والمستقبل على نفس الحال كذلك . أن موقف الغيرة سبيل يمكن للطفل من خلاله أن يعدل ويحسن من علاقاته الاجتماعية بالاخرين .

وفى ملاحظة أخرى على طفلة شارفت الثالثة نجد دليلا على ارتباط الموقف الاجتماعى بالموقف المعرفى والادراكى . شاهدت هذه الطفلة في يوم كلبة ترضع أطفالها الصغار فجاشت فى نفسها انفعالات عنيفة من الدهشة والاهتمام . وبعد

ذلك بشهرين ولد لها أخ اصغر فاذا بها تكتسب زمن الماضى المستمر . أن ما يلفت النظر هنا هو ترابط الموقفين معا ونتيجة ترابطهما . عندما شاهدت الفتاة الكلبة ترضع اطفالها كان والداها يعد انها لاستقبال الوليد الجديد . لذلك كان مشهد الكلبة ذا معنى مؤثر على الطفلة لانه يمثل لها امرا وشيك الوقوع فى اسرتها ستجد نفسها فيه وستحتاج ساعتها إلى تغيير موقفها فالموقف الجديد يدعوها إلى أن تغير مِن اتجاهها من الاخذ والاستئثار بالحب كله إلى العطاء والتخلى للوليد الجديد عن اهتمام الاهل . لقد تغير حالها بعد ولادة الصغير فاصبح عليها أن تقوم بدور الفاعل بعد أن كانت تلعب دور المستقبل - كما قلنا اكتسبت الطفلة زمن الماضى المستمر ذلك بالاضافة إلى اربعة افعال مستقبلة . وأهم من كل هذا استعمال ضمير الاشارة إلى المتكلم (أنا) وتفسير الامر يأتى من فهمنا لترابط الادراك بالحياة الانفعالية لدى الطفل . أن زمن المستقبل هو زمن العدوان والتعدى لانه زمن فرد يتخطى الحاضر ويخطط للمستقبل ويتجاوز حدود الانتظار . لقد كان مولد الصغير محركا لهذا الزمن الذى تستبق فيه الطفلة ما يحدث حتى لا يفاجئها كما تحقق مولد اخيها وهو مالم تكن تريده أن يحدث . أما الماضى المستمر فهو فعل الاحساس بالانقضاء والشعور بتحول الحاضر إلى ماضى . فالماضى غير الكامل هو ماضى يعامله الشخص وكأنه حاضر مستمر واكتسابه يعنى أن الشخص يلمس ويعيش الخبرة ، أما ضمير الاشارة إلى المتكلم فأمره واضح . لقد أدركت الطفلة إنّيتها واتسم شعورها بذاتها ، بالوعى الشخصى أو الوعى بالشخصية وهو مفارقة للنرجسية التى تجعل الطفل لا يرى نفسه لا نه كل شئ .

من هذا نجد أن الموقف الانفعالى يتيح للطفل أن يعيد تنظيم علاقاته الاجتماعية ومشاعره الانسانية فينعكس هذا على معرفته . فلو لم ينته الموقف الانفعالى إلى حل وعجز الطفل عن التغلب على غيرته لما أثر انفعاله على لغته . اذ أنه سيتقدم فى عالم اللغة رغم ذلك . كل ما فى الامر هو اكتساب اللغة

وخصائصها . أن اكتساب اللغة أمر غير متصل بل اشبه بطفرات وازمات حلها يؤدى إلى تغير خريطة الكلام وغزو الطفل نطاقات واسعة من المعرفة . أن ما نستمده بالموقف الانفعالى هو اتضاح الوجود الانسانى فى لحظة مباشرة مع العالم .

أن الصياغة العقلية لخبرتنا بالعالم تسندها دائما صياغة مباشرة لعلاقاتنا الاجتماعية . فاستخدام بعض الصيغ اللغوية قد يتم فى حقل من القوى تكوينه هو علاقات الفرد الانسانية .

ليس غرضنا إذن أن نجيب على سؤال العلية الذى اثارته تجربة برانشفيك فهذه الملاحظات لا تعنى أن التقدم الانفعالى يسبب التقدم اللغوى ، ولكنها تدلنا على أن الطفل احيانا ما يأخذ على عاتقه علاقاته الانسانية ويصوغها أو ينظمها فيصل بذلك إلى صورة جديدة من صور الفكر والى نطاق لغوى جديد وإلى طريقة جديدة فيدرك العالم . كل ذلك يحدث معا وفى تماسك يشير إلى أن الانسان حتى فى طفولته يعتبر وحدة دينامية متماسكة تحرك جزء فيها - لو قبلنا مبدأ التجزئ - يؤثر فى الاجزاء الاخرى بالضرورة « مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضو تداعى له باقى الاعضاء بالسهر والحمى . »

حديث شريف

الفصل السادس عشر

الطفل الموهوب ومشكلاته فى المجتمع

إن الاطفال المتفوقين والموهوبين فى المجتمع مثل البراعم الصغيرة تحتاج الى من يحميها ويساعدها على النمو الطبيعى ويزيل من أمامها العقبات والسدود ، ومن يستطيع أن يفهمها ويقدرها ويستطيع اكتشافها .

إن تفكير الطفل المتفوق والموهوب يختلف عن تفكير غيره من الاطفال العاديين . هذا الاختلاف قد يبعث على الدهشة والانبهار أحيانا ، ولكنه في كثير من الاحيان يسبب الكثير من المشكلات والصعوبات .

غالبا ما تؤدى نظمنا التعليمية الى التأكيد على حالات التوسط والاعتدال فى المناشط العقلية المختلفة ولا تكاد تهتم بالتفوق إلا فى المجالات الرياضية ولا نكاد نحتفى إلا بالبطولات الرياضية ومسابقات الدورى فى كرة القدم وغيرها من الألعاب الفردية والجماعية ، حتى أننا ندفع أطفالنا الصغار فى مرحلة ما قبل المدرسة إلى تعديل سلوكهم ونموهم العقلى حتى يقتربوا من الحالة الوسيطة أو المتوسطة فى الجماعة ؛ مما يجعل الطفل المتفوق عقليا أو الطفل الموهوب حبيس التقاليد ، وهذا ما يجعله يعيش فى عالم بعيد عن عالم الواقع .

وفى الوقت الذى تنفق فيه الدولة بسخاء على الاطفال المعوقين والاهتمام بهم - من منطلق انسانى بالدرجة الاولى - نجد أن نفس الدولة لا تكاد تهتم اهتماما كافيا بابنائها الموهوبين والمتفوقين مع أن الاهتمام بهم يدخل فى صميم استثمار التعليم وصناعة مستقبل الدولة ذاتها ، ولذا فاننا ندعو هنا بداءة الى توفير قدر أكبر من الاهتمام بعلماء ومفكرى المستقبل وصانعى حضارة المجتمع ، ولا نطمع فى أكثر مما تنفقه على المعوقين من أبنائها .

وليست مشكلة الطفل الموهوب أو المتفوق هى مشكلة مصر وحدها ولكنها مشكلة يمكن أن نجد لها صدى فى كثير من بلاد العالم النامى والمتحضر ، ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال تم تخصيص مليار دولار لرعاية الاطفال المعوقين فى حين أنه يتم تخصيص سبعة ملايين دولار لرعاية الاطفال الموهوبين . وذلك في الميزانية الفيدرالية لعام ١٩٧٩ ، (جيس ويب ، ١٩٨٣) ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار انه حتى الرعاية الضئيلة التى تتوفر للأطفال الموهوبين والمتفوقين لا تكاد تصل لمجموعة كبيرة من الاطفال الموهوبين ، وخصوصا من يعيشون منهم في مناطق نائية وفقيرة حيث لا يجدون من يوفر لهم الفرص لإظهار مواهبهم .

إن عدم تفهم حاجات هؤلاء الاطفال وعدم إعطائهم الفرص يحمل المجتمع مسئولية إهمال احتياجاتهم النفسية والانفعالية . ويشير «ويب» الى هذه المشكلة بقوله ان تقرير مارلاند لعام ١٩٧٢ لوزارة التربية والتعليم الامريكية يقرر أن الاطفال الموهوبين والمتفوقين ليسوا فى الواقع سوى أطفال محرومين يعانون الاضطراب النفسى والاحباط .

وسنحاول فى هذا الصفل أن نقدم عرضا مفصلا لاحتياجات هؤلاء الأطفال الانفعالية وطرق وأساليب تعزيز قدراتهم حتى يتمكنوا من إظهار الصفات الايجابية التى يتمتعون بها ، كما سنشير الى الطرق الامثل للاستفادة من قدراتهم الخاصة حتى يتمكنوا من اشباع حاجاتهم ، مع التأكيد على دور الاسرة ولا يمكن أن نفهم الصحة النفسية لهؤلاء الاطفال كوحدة منفصلة عن اسرهم وبالمثل لا تستطيع الاسرة أن تعيش فى سلام دون تفهم لمشكلات أطفالها وحاجاتهم النفسية .

تعريف التفوق العقلى :

من هو الطفل المتفوق عقليا وهل هناك أكثر من نوع من التفوق ؟ وهل التفوق والعبقرية شيءواحد ؟ وهل لكل الاطفال المتفوقين نفس المقدرة العقلية ؟ وما هى

معايير تعريف التفوق العقلى ؟ . وما هى الصفات المميزة له ؟ هل الموهبة تعنى أن طفلا ما يفكر بسرعة أكثر من غيره أن نوعية تفكيره تختلف ؟ هل الموهبة والتفوق العقلى شىء واحد؟

كل هذه الأسئلة توضح صعوبة مانعنيه بالضبط بمفهوم العقلى . فقد خلص تقرير « مارلاند » وبعد دراسة وافية للموضوع الى وجود ست مجموعات للأطفال المتفوقين والموهوبين يمكن التعرف عليها وكل مجموعة تتضمن أطفالاقادرين على الأداء الفائق فى مجال ما ، وهؤلاء الأطفال هم من أظهروا إنجازات أو لديهم قدرات فى أى من المجالات الآتية :

١ ـ قدرة عقلية عامة .

٢ ـ استعداد دراسى خاص .

٣ ـ تفكير ابتكارى أو إنتاجى .

٤ ـ قدرة على القيادة .

٥ ـ فنون مرئية أو مسرحية .

٦ ـ قدرة نفسية حركية .

ومع أن القدرة النفسية الحركية (الرياضية البدنية مثلا) قد استبعدت الآن إلا أن بقية هذه الأسس تفتح المجال الكبير أمام هؤلاء الأطفال لكى يظهروا قدراتهم بعيدا كل البعد عن التركيز على مجرد الذكاء أو القدرة العقلية .

كان هناك اعتقاد سائد فى أوائل القرن العشرين بأن الطفل الذى ينضج في سن مبكرة يتوارى ويموت فى سن مبكرة . ومعنى ذلك أن الطفل يتحول من سن مابعد المراهقة الى ما يسمى بغباء المراهقة ، وقد حل محل هذا التقويم السطحى البسيط معتقدات خاطئة حديثة مثل تلك التى نراها فى الجدول التالى .

خرافات تتعلق بالرأى العام

١ ـ كل شيء يسير حسب ما يريدون .
٢ ـ يستطيعون النجاح من غير مساعدة أحد .
٣ ـ ان قدراتهم الخاصة دائما تلقى التشجيع من ذويهم .
٤ ـ يجب أن نقدر هؤلاء الأطفال لمقدرتهم العقلية فحسب .
٥ ـ انهم أكثر اتزانا ونضوجا من الناحية الانفعالية .
٦ ـ جاءتهم هذه الموهبة نعمة من حيث لا يعرفون ولايريدون .
٧ ـ انهم بطبيعتهم يحبون الوحدة ومنعزلون اجتماعيا .

خرافات بين الآباء والمربين :

١ ـ انهم لا يحسون باختلافهم الا اذا استرعى أحد انتباهم الى ذلك .
٢ ـ انهم مستعدون لاظهار تفوقهم .
٣ ـ يجب أن يركز على تفوقهم قبل أى شيء آخر .
٤ ـ يحتاجون الى منافسات مستمرة من جانب الآخرين اذا أردنا اظهار قدراتهم التحصيلية .
٥ ـ يحتاجون الى الضبط أكثر من الأطفال العاديين .
٦ ـ يجب أن يحسوا بمسئولية أكبر تجاه الآخرين .
٧ ـ يجب على هؤلاء الاطفال أن يكونوا مثالا يقتدى به الأطفال الآخرون .

ورغم أن معدل نمو الطفل يختلف من طفل ويجعل المقارنة صعبة الا أن هناك معدلات عامة يمكن بها المقارنة الأطفال ببعضهم . ورغم أن شعور الفخر والاعتزاز بالأبناء قد يجعل الأهل يعتقدون أن أبناءهم متفوقون الا أن هذا الشعور يجب أن يصحبه شعور بالمسئولية واحساس صادق بقدرة الطفل حتى يساعده هذا على النمو الطبيعى . عندما يكتشف الآباء بأن لديهم طفلا أو أكثر من المتفوقين فمعنى هذا أن هذا الطفل سيكون مسئولا وذا قيمة فى المجتمع كالطبيب والعالم والفنان والمحامى ، ولكن هذا بعيد عن الواقع تماما ، فهناك احصائيات (أظهرت أن عطاء أغلب الأطفال المتفوقين أقل بكثير من قدراتهم العقلية . والاعتقاد بأن الطفل الموهوب يستطيع أن يشق طريقه بنفسه بدأ يتلاشى تماما لأنه في (١٩٧٥ م) وطبقا لتقرير « ليموف » تبين أن أكثر من ثلاثين بالمائة من التلاميذ المتسربين الذين لم يكملوا دراستهم الثانوية تزيد نسبة ذكائهم على (١٣٥) ، وقد أظهرت دراسات أخرى أن كثيرا من الأطفال المتفوقين كانوا من المتأخرين دراسيا ، كما ظهر أن نسبة من هؤلاء المتفوقين يعانون من مشاكل نفسية تصل بهم أحيانا الى الانتحار .

والسؤال المحير هو ما الذى يجعل الأطفال المتفوقين يفشلون ولماذا ينتحر آخرون ؟ لماذا لا يستطيع الطفل المتفوق أن يجزل العطاء بقدر مالديه من قدرات . هل يمكن أن تكون مقدرة الطفل العقلية سبب مشاكله ومشاكل أهله ؟ هذا ما سنتحدث عنه فيما بعد .

من هم هؤلاء الأطفال المتفوقون ؟ انهم أفراد يرون العالم فى طابع غير تقليدى انهم مفكرون مختلفون عن غيرهم من الأطفال فى عواطفهم ومعاملاتهم ووجهة نظرهم . انهم يرون العالم بمنظار يختلف تماما عن المنظار الذى يرى فيه الطفل العادى هذه الدنيا . فيقال ان الطفل الموهوب يرى العالم خلال الميكروسكوب اليكترونى بالنسبة للعين المجردة لأن الأطفال المتفوقين يرون ما لا يراه الآخرون ولا يستطيعون تخيله .

مثال على ذلك ان مدرسة سألت أحد الأطفال ما العدد الذى يقبل القسمه على (٢) من بين الأعداد : (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧) حتى يعطى رقما صحيحا ، فجاء الجواب كل هذه الأعداد ، وهذا دليل على أن تفكير هذا الطفل لم يهتم بالمفهوم الحسابى ولكنه نظر اليه من مفهومه الخاص كتقسيم قطعه من حلوى أو قطعه فاكهه بين الأصدقاء .

وبالنسبة للطفل المتفوق فان ما يدور فى ذهنه من أفكار وخبرات أهم بكثير مما يدور حوله وهو يتوقع من الآخرين مشاركته هذه الخبرات والشغف بالحياة ، لذلك نرى أغلب الأطفال المتفوقين عقليا يتخيلون أصدقاء وهميين فى مرحلة ما قبل المدرسة لأنهم يريدون هذا الاندماج مع شخص يطابقهم فى الاهتمامات ، لذلك يتعجب الطفل المتفوق عندما يراه الناس بطريقة تختلف عما يرى هو بها نفسه ، وهو يتوقع من الجميع أن يفهموه ويعاملوه بالطريقة التى يتوقعها هو .

كذلك نرى أن الأطفال المتفوقين يفعلون الأشياء بطريقة تختلف عن الأطفال العاديين حتى تتناسب مع شخصياتهم فهم يرون حلولا عديدة وطرقا متعرجة لحل مشكلة ما ، مثال ذلك عندما طلبت الأم من طفلتها البالغة من العمر سنتين أن تأخذ قسطا من الراحة بعد الغذاء حتى الساعة الثالثة فلم تتأخر الطفلة فى تحريك عقارب الساعة حتى الثالثة لتتفادى وضعا لاتجده مرغوبا لديها .

وبالرغم من مقدرة هؤلاء الأطفال على تفهم طرق عديدة لحل مشكلة واحدة مازالت خبراتهم المحدودة تمنعهم من الحكم الصحيح ، فقد يقومون بتجارب كثيرة بعضها ممكن ان يكون مسليا والآخر قد تكون نتيجته سيئة للغاية ، فقد اقنع أحد الأطفال أخاه بالقفز من النافذة لكى يثبت تجربة معينة دالا بذلك على مقدرة الطفل على تقدير العواقب المترتبة على هذه العملية ، فهؤلاء الأطفال سرعان ما يحيلون الصف الهادىء الى منطقة صاخبة أويحيلون المنزل الى جحيم وتحاول الأم أن تهرب منه الى أبعد مكان .

ان هؤلاء الأطفال بقدراتهم العقلية العظيمة وطاقاتهم البشرية غير المحدودة يحتاجون الى ساعات قليلة من النوم لذلك فان طاقتهم هذه قد لا يتحملها أفراد العائلة الآخرون ، فنرى ان الوالدين في الغالب يصران على أن يأخذ الأطفال قسطا من الراحة خلال اليوم حتي يتسنى لهما أن يستريحا .

والخطأ الشائع فى مثل هذه الحالات هو عندما يسيىء الأهل أو الأطباء فهم طاقات هؤلاء الأطفال فيعتقدون أن أطفالهم زائدو النشاط ويضعونهم تحت العلاج ولو حاول هؤلاء الأطباء ملاحظة الأطفال المتفوقين وقارنوهم بالأطفال الذين يسمون زائدى النشاط لوجدوا ان الطفل لديه المقدرة على التركيز وانجاز مهام محددة بينما الطفل زائد النشاط لايركز ، وانجازاته تكون بطريقة تقليدية مكررة .

من هنا تبدأ مشكلة المدرسة وكراهية الطفل لها لأن المدرسة تحاول أن تضع هذاالطفل فى قالب تقليدى من غير اعتبار لاختلافه عن الآخرين . فأغلب هؤلاء الأطفال يستقبلون المدرسة بحماسة بالغة ولكن سرعان ما يواجهون الكثير من المتاعب . ومثال ذلك أن طفلة فى السنة الثانية الابتدائية ذهبت ذات صباح الى المدرسة نصف ساعة قبل موعد الدراسة لكي تقوم بانجاز بعض المشاريع قبل أن تزدحم عليها الأفكار والخيالات التى ستقوم بها خلال اليوم ، ولكن هذا الحماس ما لبث أن توقف عندما صادفت الصد والتعنيف من مدرستها .

ان بعض هؤلاء الأطفال ينجزون أعمالهم المدرسية خلال نصف الوقت ويبقى النصف الآخر شاغرا لاعمل لهم فيه ،ومن أهم طرق حل هذه المشكلة هو انتقالهم من صف الى صف آخر متقدم عنهم ، اذا كان هذا النظام يتوافق مع سياسة المدرسة ، وفى هذا الوقت الزائد يحاول الأطفال المتفوقون الاستفادة منه بشتى الطرق ، فهم يحاولون مساعدة غيرهم من الأطفال أو حتى مساعدة مدرسيهم ولكن هذا عادة لا يجلب لهم رضا الآخرين .

ويشعر بعض الأطفال المتفوقين بعدم رضا المدرسين فيحاولون الا يظهروا أنفسهم بذلك المظهر فيشغلون أنفسهم بشتى الطرق بعد أسنانهم أو تعليم أنفسهم الكتابة عكسيا ، بينما تشرح المدرسة الدرس ، وهناك البعض الذى يكون غارقا فى أحلام اليقظة .

ويرى المعلم أن وجود طفل واحد متفوق فى فصل مكون من ثمانية وعشرين طفلا مشكلة كبيرة ، والمشكلة الأكبر هو وجود هذا الطفل المتفوق قبل أن يكتشفه أحد ، ان قليلا من المدرسين يجدون الوقت الكافى والاهتمام اللائق لتوجيه هؤلاء الأطفال الموهوبين .

وقد يكون من الصعب على الكبار التعرف على هؤلاء الأطفال الموهوبين ولكنهم يتعرفون على بعضهم البعض بسهولة فى سن مبكرة لوجودة نوع من الجاذبية والتفاهم المتبادل .

وقد تكون المشكلة هنا هو عدم وجود العدد الكافى من الأطفال المتفوقين في المناطق المجاورة وخصوصا مناطق الطبقات الفقيرة ، فعندما لا يجد الطفل مثيلا له يحس بأنه شاذ عن أقرانه وحتى فى فترة ما قبل المدرسة قد يحس هذا الاحساس ويحاول أن ينفرد بنفسه ، ومن سوء الحظ فان هذا الطفل فى ذلك العمر لا يستطيع استيعاب فكرة كونه مختلفا عن الآخرين وقد يعتبر اختلافه هذا نقصا في شخصيته .

رفاق الطفل المتفوق عقليا

ان علاقة الطفل الموهوب مع غيره من الأطفال في نفس سنه علاقة صعبة لأن اهتماماته ونضوجه العقلى يجعل طريقته فى اللعب واختيار الأفكار متقدما عن أقرانه وهو دائما دؤوب على اشباع رغباته للتعلم والتحدي ، فترى أن الطفل الموهوب قد يستمتع بسماع معزوفة لبيتهوفن بينما يصعب ذلك على الطفل العادى

فى مثل سنه الذى قد يستمتع بمشاهدة عازف مهرج يعزف البيانو بأنفه ، ولكن هذا لا يعنى أن اهتمامات الطفل المتفوق تكون دائما اهتمامات ذات أهمية وقيمة فنيه كبيرة فى جميع المجالات ، فبالرغم من وجودة المهارة اليدوية يفتقر الطفل الى المعرفة التى تترتب عليها ، لذلك يحتاج الطفل الموهوب الى أكثر من صديق يكمله من كل ناحية فهو يحتاج صديقا تتوافر فيه القدرات البدنية وآخر العقلية وكذلك صديقا تتوافر فيه العلاقات الانسانية .

ان مشكلة الطفل الموهوب هو وجود تباين بين قدراته وميوله من ناحية ومهاراته فى الأداء لأن صغر سنه يجعله يفتقر للطريقة الصحيحة للأداء ، لذلك نجد أن الطفل يتراجع عن علاقاته مع الآخرين وكذلك يحس بأن علاقته بنفسه غير طبيعية لأن هناك تناقضا بين مايحس بأنه قادر عليه وما يستطع تنفيذه ، فعندما يكون للطفل موهبة فنية وقدرة على التخيل ويحاول أن ينفذ ذلك على قطعةورق باستخدام المقص مثلا فان مهارته الحركية لاتساعده على ذلك فيواجهه ألاحباط ان لم يجد من يساعده على تنمية هذه الناحية .

وقد ينغمس المتفوق انغماسا كليا فى اهتماماته الى درجة الجمود وتجده غير قادر على فهم عدم اهتمام الاخرين المماثل لهذه الاهتمامات ، وتراه فى السنين الأولى من عمره ينتقل من موضوع الى آخر ومن اهتمام لآخر حتى يجعل الآخرين يعتقدون بأن هذا الطفل ينقصه الاهتمام والتركيز ، ولكن تراه فى نفس الوقت يصب كل اهتمامه على موضوع الساعة . ان مقدرة هذا الطفل على النمو والتطور تعتمد على خصائص يولد بها علاوة على أسلوب التعامل مع فضوله فى البيت والمدرسة . واذا تقبل الأهل فى المنزل والمسئولون فى المدرسة هذا الفضول عند الطفل وقليلا من الفوضى فى حياته فان ذلك سيساعد على توسيع أفقه الذى يحتاج الى التوجيه والرعاية فيما بعد .

وإذا حصل العكس ولم يعط هذا الطفل التشجيع الكافى فانه سيفضل أن يجد لنفسه اهتمامات غريبة يشغل نفسه بها كنوع من المحافظة على كيانه وعلى نفسه .

ومن المشكلات التى تواجه الطفل الموهوب مشكلة اللغة التى غالبا ما يحسن استعمالها فى سنوات عمره الأول ويكون لديه مجموعة كبيرة من المفردات التي يجد نفسه غير قادر على استعمالها مع أقرانه فنراه يتجه الى مصاحبة لأطفال الأكبر منه سنا أو حتى لمصاحبه البالغين وقد يعطى هذا الاتجاه الطفل شعورا بالرضا والفخر من أن اهتماماته تشبه اهتمامات من هم أكبر منه سنا ولكن فى النهاية يعود الى أصدقاء عمره الذين سينظرون له وكأنه يأخذ دور الأب أو القائد بالنسبة لهم وطبيعى أن هذا الشعور سيولد لديهم الحزازات .

كذلك نرى أن ارتباط الطفل الموهوب بمن هن أكبر منه سنا يضعه فى وضع حرج لأن مقدرته على الحكم ونضوجه لم يتبلورا بقدر معرفته البحته وفضوله الطبيعى فنراه يحكم على الأشياء من خلال نظرته البريئة بينما يضع ذلك أهله فى موقف حرج ، لأن الأهل يغيب عن فكرهم ان هذا الطفل الموهوب مهما كانت مقدراته العقلية فانه مازال طفلا ويجب أن يعامل كطفل ، فنرى أن هذا الطفل يصبح متقلبا في تصرفاته فأحيانا يتصرف كانسان ناضج نستطيع أن نناقشه في مواضيع عملية بحته كاحتمال قيام حرب نووية وفى لحظة أخري نراه يلعب لعب الأطفال العادية .

يجب وضع الأطفال المتفوقين عند حدهم لأنهم مختلفون ومتقدمون عن غيرهم من الأطفال ـ مراوغون ـ يتظاهرون بمعرفة الاجابة عن كل الأسئلة عابثون ميالون للعب ، زائدو النشاط ـ عنيدون غير حساسين تجاه الآخرين ، يتشككون فى طريقة معالجة أهاليهم لأى موضوع ـ عدوانيون غريبو الأطوار ـ غير اجتماعيين ـ مغرورون ـ ولديهم روح التحدى ـ متسلطون ـ يحتقرون الناس ـ يتملكهم الانشغال بأنفسهم ـ غير راضين عن عمل الأشياء بالطرق التقليدية ـ غير منضبطين .

نظرة المجتمع إلى الطفل الموهوب

قد يهمل المجتمع هؤلاء الأطفال ولكنهم غالبا ما يثتون أنفسهم على الصعيد الشخصى ، ذلك أن نشاطهم غير العادي وتصرفاتهم المميزة غالبا ما تلقى عدم الاستحسان من أصدقائهم ومعلميهم وأقربائهم ، ويرون أن هؤلاء الأطفال يجب أن يوقفوا عند حدهم وان تصرفاتهم هذه غير المعقولة يجب أن تردع ليتعلموا كيف يتصرفون كغيرهم من الأطفال والا سيلقون العقاب والتعنيف . الا أن هذا الأسلوب يطفىء فى هؤلاء الأطفال تلك الشعلة المضيئة التى لو روعيت بالعطف والحنان والتفهم لأنارت طرقات لهم ولذويهم ولمجتمعتهم على السواء .

ويبين الجدول السابق لماذا يعتقد الأهل أن الأطفال الموهوبين يجب أن يوقفوا عند حدهم ، فكل صفة من الصفات فى هذا الجدول توحى بمعنى التحدى والنظرة غير السليمة لهؤلاء الأطفال ، ويمكننا أن نترجم بعض هذه الصفات ترجمة ايجابية ، ولكننا للأسف لا نفكر بهذه الطريقة فى مجتمعاتنا ، فالأهل غالبا ما يعاملون الطفل الموهوب بطريقة تجعله يتخلى عن مكانته ويتمنى أن يكون طفلا عاديا معتبرا موهبته سوء طالع له .

وغالبا ما يوبخ الأهل هؤلاء الأطفال ويحاولون بكل طريقة ممكنة اهانتهم والتصغير من شأنهم حتى لا يحسوا بأنهم ذو قيمة نادرة فى المجتمع ، وتنقلب هذه الموهبة التى من حقها أن تكون سلاحا لهذا الطفل الى سبب فى تعاسته وانطوائه على نفسه وشعوره بعدم الطمأنية وعدم التكيف مع الآخرين .

الحساسية الزائدة عند الطفل الموهوب :

ان الأطفال المتفوقين شديدو الحساسية ، ليس بالنسبة لغيرهم أوبالنسبة لأنفسهم فقط بل وبالنسبة لجميع الأحداث التى تدور حولهم ، فنجد الطفل الموهوب يبكى فرحا لسماع « بيتهوفين » أو ينتشى سعادة لرؤية ضوء يخرج من

عدسة منشورية بألوانها الساحرة ، كل ذلك دليل على رؤية الأطفال للأشياء ، وكيفية احساسهم بهذا الكمال الذى هو جزء من وحدة هذا الكون العظيم . ومثال على ذلك أن طفلا فى السادسة من عمره أخبر والدته بعد أن مات له كلب كان يربيه بأنه قد رأى كثيرا من حالات الموت فى عمره حتى انه لا يتحمل رؤية المزيد فموت هذا الكلب وتأثيره المطلق على هذا الطفل جعله يشعر بذلك الاحساس .

ويحس الأطفال المتفوقون بانفعالات ذويهم من خلال حركات أجسامهم وكثيرا ما يترتب على ذلك استياء الأهالى من شدة حساسية هؤلاء الأطفال حيث يفهمون ما يريد منهم آباؤهم وما يحسونه قبل أن ينطقوا هم به ، ويعيش هؤلاء الأطفال تجارب الآخرين وغالبا ما يكون تأثير هذه التجارب عليهم أكثر من تأثيرها على أصحابها الحقيقيين .

وكغيرهم من الأطفال وكطبيعة الانسان ككل فان الطفل دائما ينشد المحبة والاستحسان ممن حوله وذلك بالتركيز على صفة مميزة فيه ملحوظة عند الاخرين وغالبا ما تكون هذه مقدرة عقلية بحته تؤدى الى المزيد من استعراض هذه القدرات التى يشجعها الأهل غالبا مما يجعل الطفل المتفوق فى الموضع الذى يحاول أن ينبغ فيه ، وهذه الصفة عادة يتصف بها الطفل المتفوق من غير أن يحثه أحد على اثباتها لأن الطفل المتفوق يطلب من نفسه الكثير حتى اذا لم تكن له المقدرة على اظهار بعض المهارات فانه يحاول أن يحث نفسه على الوصول اليها .

ومشكلة الأهل فى استعرض مواهب أطفالهم تؤدى بهؤلاء الأطفال فى أغلب الأحيان الى الشعور بأنهم اذا لم يبدعوا ولم يظهروا مواهبهم فانهم لن يكونوا محبوبين ومرغوبا فيهم ، فيتطلع الطفل الى هذه الموهبة كسلاح فى نيل محبة واعجاب أقرانه وأقربائه ، لذلك اذا أحس بقليل من عدم المقدرة على ابراز مواهبه فان لذلك يجلب له التعاسة والألم ، ولقد يتبين كثير من الأطفال الموهوبين مشاعر أهلهم عندما يحاولون أن يكونوا في صحبة أطفال عاديين لا يتعلمون منهم شيئا حيث كان الأهل يغضبون من هذه التصرفات ، فمن هنا نرى الطفل لا يحس بقيمته كانسان انما قيمته تقع على موهبته وليس فى أى شىء آخر فاذا ذهبت هذه الموهبة فهو انسان لاقيمة له ،ولقد حاول بعض الأهل أن يلبوا حاجات هؤلاء الأطفال فجعلوهم يقومون بأعمال تليق بموهبتهم ومنعوهم من القيام بالأعمال العادية التى ربما خيار واحد فى هذه الحياة وهو أن يصلوا الى الكمال في حياتهم واذا لم يستطيعوا ذلك ذهبت حياتهم هدرا ، هذا هو الحمل الثقيل الذى سلطه بعض الأهل على أعناق أطفالهم لكى يثبتوا أنهم موهوبون ، وليس الكمال شيئا يطال انما الكمال لله الواحد القهار ، لقد قال شارلى براون : « ان المقدرة العظيمة هى عبء ثقيل » واذا حاولنا الوصول بهذه القدرة الى الكمال فقد يؤدى ذلك الى شل حركتها .

بالاضافة الى حساسية الموهوبين المرهفة فهم ذوو خيال خصب ، فقد يحسون أثناء تعاملهم مع الآخرين بما يواجهون من رفض أو عدم رضا عليهم ، وهذا يضعهم فى موضع الخائف الوجل الذى لا يشك فى حقيقة مشاعرهم حوله ، فقد يبالغون في استخلاص معان زائدة من مواقف عادية ، فلذلك يجب أن نحاول مساعدتهم على تقويم أفكارهم ومخاوفهم ، ان حاجة الطفل الموهوب للانتماء لجيله واحساسه بالرضا عنه شىء حيوى في حياته فقد يذهب الطفل الى أبعد الحدود لكى ينتمى الى جماعة معينة حتى لو كانت هذه الجماعة من الأطفال العاديين وأحيانا

يلجأ هـــذا الطفل الى اخفاء موهبته والتخلف فى أعماله المدرسية ، حتى يتمشى مع هؤلاء الأصدقاء ويكون له صداقات هو فى أمس الحاجة لها .

وقد يجد بعض الأطفال صعوبة في الاختلاط بهؤلاء الأقران فيلجأ بعضهم الى الانطواء آملا أن يقوم هؤلاء الأطفال بالخطوة الأولى ، ولعل أصعب ما يلاقيه الطفل فى حياتــه هو العثور على الصديق وليس شعورة بالوحدة لعدم توفر الأصدقاء ، وقد يرى الأهل والأطفال معا ان الوحدة بالنسبة للطفل الموهوب هى تعبير عن عبقرية ، ولابد أنهم يقدرون أن طبيعة الانسان الاجتماعية تحتم عليه الاختلاط وتكوين علاقات مع الآخرين ، لذلك نجد أن الوحدة والتأمل قد تتحول الى سجن خصوصا عندما يشعر الطفل بعدم مقدرته على تكوين أصدقاء بالرغم من رغبته فى ذلك ، ويجب على الأهل تشجيع طفلهم المتفوق على تكوين علاقات مع الجماعات ذلك أن الطفل الموهوب يختار أن يكون وحيدا ويبتعد عن المجموعة لأنه بذلك يستطيع التركيز علي ما يريد أن ينجزمن أعمال وبخاصة اذا كان خلاقا ، حيث يحتاج هذه الوحدة لكى تنعش طاقته الابتكارية .

وبالرغم من حاجة الأطفال المتفوقين للأصدقاء فاننا نجدهم فى بعض الأحيان يثورن على من يفرض عليهم الأصدقاء الذين قد يقفون في طريق هواياتهم ، لذلك يجب على الأهل أن يتوصلوا الى حل وسط حيث يشجعون العلاقات الانسانية لأطفالهم مع الآخرين مع اعطاء هؤلاء الحق لأن يكونوا مع أنفسهم عندما يبدون الحاجة لذلك ، ويجب على الأهل أن يعطوا الأولوية لرغبات الأطفال الشخصية مهما ترتب على ذلك من نتائج لأن الطفل المتفوق يعرف ما يريد وكل ما يطلب من والديه هو المساعدة والتوجيه الصحيح الكامل . ومثال على ذلك أن هناك اما كـتبت لائحة على صدر ولدها تقول (رجل يفكر) حتى تعطيه الحـق فى عـدم التدخل فى شئونه .

الطفل الموهوب وتقاليد المجتمع :

حتى فى السنوات الأولى من حياة الطفل الموهوب نجده غير راض عن العالم حوله اذا يبدأ بتساؤلاته عن التقاليد والقوانين وشكه فى صلاحيتها مما يسبب الاحراج والخوف لدى الأهل والمربي لأن فى ذلك تهديدا لنوعية تفكيرهم وطريقتهم في الحياة وأكثر شيء يقدره الطفل الموهوب هو التفكير هو التفكير المنطقى ولكن كثيرا من المعتقدات والقيم والقيود غير منطقية تماما وقليلا ما يتقبلها الطفل الموهوب من غير أن يحاول كسرها ، والشك فى مدى فعاليتها ، وفى النهاية يجب أن يواجه تأثير ذلك على الآخرين ، فقد نسمى هذا الطفل بالثأثر الذى يبحث دائما عن مخرج أو عذر لكى يبرر أفعاله وبالفعل فانه يكون فى موضع النقد لأن طبيعة الانسان لا تتقبل كل ما يخرج عن حدود المألوف ، وكلما شب الطفل الموهوب يجد صعوبة أكثر فى تحمل النتائج الطبيعية فى المجتمع فنرى الطفل غير قادر على تحمل الثبات على مواقف معينة من جهة الكبار ويجد فى المجتمع التميع والتهرب من الواقع كما يرى أن الناس يراوؤن بعضهم البعض ويتحايلون على استخدام الطرق الملتوية ، ويشعر الطفل ازاء هذا الوضع بالاستياء ويعجب بشأن هؤلاء الكبار وكيف يسمحون لهذه التصرفات غير العاقلة وهم الذين بيدهم زمام الامور .

ويؤدى هذا الوضع الى ثورة الطفل المتفوق اذ يظهر سخطه فى السنين الأولى من عمره عن طريق الاضراب السلمى ليظهر عدم رضائه ولكن عندما يكبر ويصبح فى سن الشباب يظهر هذا الاستياء فى المدرسة والبيت والمجتمع على السواء بطريقة علنية صريحة والتفسير الوحيد لهذه الثورة سواء كانت سلبية أو ايجابية هو الشعور بعدم الانتماء لهذا المجتمع والاحساس بالبعد عن بقية العالم ، فيؤدى هذا الاحساس بالموهوبين الى ترك المدرسة والتخلى عن عائلاتهم وتقاليدهم ومجتمعهم .

وكثيرا ما يتساءل الأهل عن سبب اهتمام الأطفال الموهوبين ما بين الخامسة والسابعة كثير من الموضوعات والمشاكل الرئيسية في حياتنا مثل عدم التكافوء الاقتصادى في المجتمع والسلام العالمى والاهتمامات الدينية والاجتماعية والانسانية ، وكثيرا ما يعتقد الأهل بأن هذه الاهتمامات انما هى مرحلة عابرة سيمر بها الطفل ولكن الحقيقة ان هذه المواضيع هى عادة مطروقة لدى الأطفال الموهوبين فى المرحلة الابتدائية أكثر مما هى لدى البالغين .

ولكن شعور هؤلاء الأطفال بهذه الأحداث والتحدث عنهالايعني أنهم يعون فعلا مكنون هذه التساؤلات ويستطيعون التكيف انفعاليا مع نتائجها ، وما يترتب على ذلك من مسئوليات ، ان تكوينهم العقلى يمكنهم من رؤية هذه الموضوعات ولكن تركيبهم النفسى لا يستطيع أن يتعامل مع نتائج هذه الأفكار ، وما يضع الأطفال فى موضع أكثر صعوبة هو تركيز الأهل عليهم وجعلهم يعتقدون بأنهم الأمل فى تحقيق المستقبل المشرق لهذا العالم وبأنهم العماد الرئيسى لتغيير هذا العالم الى عالم أفضل ، ان تلك المسئولية ثقيلة على أكتافهم لأن نموهم الانفعالى وحكمهم على الأشياء ومقدرتهم على التحمل أو تأجيل الاشباع قد تتخلف عن نموهم العقلى والذهنى .

عندما تصبح الموهبة بلاءبدلا من ان تكون نعمة .

قد يعتبر الأهل الموهبة الفذة بلاء عندما يكون تأثيرها على الطفل هو الحساسية المرهفة وقد يعامل الأهل هذا الطفل وكأنه اله اليكترونية بدل معاملته كانسان ، ومعاملة الأهل الخاصة لهذا الطفل [illegible] ينظرون اليه بعين الغيرة أو يحسون بهذه الموهبة و كأن لها معنى مزدوجا ، فاذا كان لديهم أخ موهوب فهذا يعنى أنهم غير موهوبين ، لذلك تظهر مشاعرة الغيرة والاحتجاج ومحاولة احباط هذا الأخ بطرق أحيانا قد تصل الى درجة من العنف والقسوة .

وقد يصادف الطفل الموهوب مشكلة المعاملة غير الثابتة فأحيانا يؤيده مدرسوه وأهله ويحيطونه بالاهتمام والافتخار وأحيانا يصدم هذا الطفل من وجهة نظر أخرى بمعاملة قاسية يحاول بها الأهل أن يذكروا الطفل بأنه ليس أفضل من غيره من الأطفال وعليه أن يضع نفسه في موضعهم ، ويحاولون بشتى الطرق وضع هذا لطفل في القالب التقليدى للطفل العادي لكى لا يشعر بالفخر والاعتزاز بما لديه من موهبة تجعله يختلف عن غيره .

وغالبا ما يبدأ الطفل الموهوب الشعور بعدم الانتماء والغربة والعزلة فى عالم مختلف تماما فى أفكاره وقيمه عن عالمه الخاص ، وأكثر المتفوقين شعورا بذلك هم الأطفال الذين تزيد نسبة ذكائهم على (١٦٠) اذ يرون أن ما يحيط بهم غير منطقى ، والبالغون الذين هم فى موضع القوة ليس لديهم المقدرة الكافية على التفكير السريع وأن تصرفاتهم غاية فى السخف ، وقد يخيف هذا الوضع الطفل الموهوب لشعوره بأن هؤلاء القادة من مصلحين ومعلمين وسياسيين لا يتمتعون بالحكمة البالغة ولا بالذكاء السرعة فى التفكير التى تمكنهم من قيادة مجتمعاتهم .

لذلك نرى الطفل الموهوب يعتقد أنه مسئول عن إصلاح هذا العالم وبالطبع هذا حمل لا يستطيع أن يتعامل معه ، فنجده يقع فى براثن الحزن والانطواء على نفسه لأنه يجد نفسه شخصيا لا يمت الى هـــذا العالم بصلة ، كما يجد نفسه غير قادر على تحمل المسئولية بتغيير هذا الوضع ، ففيصبح الطفل غير راغب فى الحياة التى تملأها التفاهة والابتذال في كل الأعمال وليس هناك من هو صادق فى عمل يؤديه كصديق الطفل الذى يحس بقيمة هذه المعرفة وكيفية التفاعل معها .

انتظار الآخرين للحاق بهم .

ان أصعب الأمور على الطفل الموهوب أن ينتظر الآخرين حتى يلحقوا به ، ويظهر ذلك تماما فى المدرسة فهو فى المرحلة الابتدائية دائما ينتظر أقرانه حتى يحلوا

مسائل بديهية بالنسبة له وفى المرحلة المتوسطة يعتقد الطفل الموهوب أن وضعه سيتغير الا أنه يواجه نفس المشكلة ، بل وأسوأ منها فهو الآن متفوق على معلميه ، فهو ينتظرهم لكى يلحقوا به ، وهكذا حتى يدفعه الملل لكى يترك المدرسة ظنا منه أن العالم حوله سيكون مختلفا ، ولكنه لا يلبث أن يصدم بالحقيقة حتى بعد أن يختار لنفسه شريكا فى الحياة له مستوى معين من التفكير ويختلط بالقليل من الناس الذين يعتبرون نخبة المجتمع ، واذا كان هذا الطفل بنتا فانها تحاول أن تخفى موهبتها خوفا من أن تخسر أصدقاءهاوهذه الحياة التى اختارتها لنفسها بكثير من الدقة والحذر ، ففى النهاية يصل الطفل فى قرارة نفسه الى القناعة بأنه يقضى معظم حياته منتظرا الآخرين ليلحقوا به ، ونجده فى النهاية يتقبل الدور السلبى رغما عنه ، ولكن بصدر رحب ويضطر كل الموهوبين للقيام بذلك حتى يستطيعوا التعايش مع العالم الذى حولهم ، ويمكن لنا تخيل وضع هؤلاء الأطفال المتفوقين اذا تصورنا أننا نحن العاديين نعيش في عالم أغلبه من المتخلفين عقليا وان هذا العالم هو الوحيد المتوفر لنا بكل مساوئه .

فماذا نتوقع أن يكون هدفنا فى مثل هذا العالم ؟ هل نستطيع أن نتعايش مع هذا العالم بكل سلبياته بروح مرحه أو أننا سنكون تعساء منطوين على أنفسنا لأن هذا العالم لايناسبنا ؟ ان بيت القصيد هو أن نعطى الطفل التوجيه السليم المشبع بالمحبة المخلصة الذى سيساعده على التكيف والتعايش فى أوضاع قد تكون أسوأ من هذه ، فقدرة الطفل على التكيف مع المحبة والتوجيه السليم تجعله يحول وقت الانتظار هذا الى فرص عمل هائلة ، ويستطيع كذلك أن يملأ هذا الوقت الذى حسبه ضائعا في قراءة كتب مفيدة أو المشاركة في هذه المعرفة مع أحد أقرانه الذين يحاولون الوصول الى مستواه .

ومن خلال التوجيه والتغذية الروحية للطفل الموهوب يمكن أن نوصله لحقيقةمفادها أن الطفل غير الموهوب والذى لا يضاهيه بمقدرته العقلية وسرعته فى

التفكير لا يقل أهمية عنه لأن الحياة بما فيها لاتركز على المقدرة العقلية فحسب ، انما الحياة مليئة بالحب والشجاعة والوفاء والكرم كما أن الأعمال تختلف للوصول الى حياة أفضل .

رعاية الطفل الموهوب :

كيف نعلم الطفل المتفوق القدرة على الاحتمال وتقبل وضعه ؟ انه لمن المؤكد أن القدرة العقلية هى شىء ذو قيمة كبيرة ولكن ما العمل اذا كانت هذه القدرة ستقف حجر عثرة في سبيل نمو هذا الطفل وتجعل منه انسانا وحيدا تعيسا غير قادر على العمل المثمر ، وقد صور لنا التاريخ صورا كثيرة لرجال عظماء ذوى قدرة عقلية نادرة ولكنهم كأشخاص أثبتوا عدم مقدرتهم على تقييم أنفسهم والتحكم فى عواطفهم حتى ان العالم قد قاسى كثيرا من الويلات من جراء ذكائهم الذى لم يستخدموه بحكمه .

ويمكن حل مشكلة الطفل المتفوق في أن نساعده على وضع قيمة حقيقية لنفسه وعلى التحكم فى مجريات الأمور على نهج بعيد عن القلق ، وما يساعد في ذلك هو مقدرة هذا الطفل السريعة على فهم الأمور وحسن استعماله للألفاظ اللغوية والمفاهيم المعقدة ، وقد يظن البعض أن كل الأطفال الموهوبين لابد أن يتعرضوا فى حياتهم لظروف قاسية تجعلهم دائمى القلق وغير قابلين للتكيف ولكن ذلك غير صحيح اذا تعاون الأهل والمدرسة فى محاولة فهم هذه الأمور وعلموا ان هؤلاء الأطفال هن أكثر قابلية لتفادى هذه المضايقات اذا وجهوا الى الطريق الصحيح في فترات مبكرة من حياتهم .

المشاعر هامة للغاية :

من أهم العوامل فى تنشئة الطفل الموهوب هو مساعدته لكي يتفهم أحاسيسه ويميزها ويستعملها كسلاحه أثناء نموه ، واذا لم يستطع الطفل أن يحدد مشاعره

ويحس انها معتلة فسيكون من المستحيل عليه أن يرى نفسه كانسان قادر مفيد لنفسه بعيد عن الموهبة التى أعطيت له ولم يكن له يد في اكتسابها ، ويجب ألا تتسم مشاعر الطفل بطابع الصواب والخطأ لأن المشاعر بحد ذاتها تلقائية وجزء من طبيعة الانسان ولكن طريقة التعبير عنها ربما تأخذ طابع الصواب والخطأ ، ولذلك يجب أن نسيطر عليها ونصقلها ، وعملية الصقل هذه هى ما تسمى بعلمية التكيف الاجتماعى ، فعلينا أن نتوخى الحذر فى الحديث عن الأحاسيس والعواطف بالنسبة للأطفال الموهوبين ، فانهم يحاولون دائما أن يتجنبوا خوض هذه المواضيع والحديث عما يجعلهم يشعرون بالأمان مثل السؤال عن الحقائق والمعلومات ، ولكنهم يجب أن يتعلموا فى الفترات الأولى من حياتهم بأن الأحاسيس والعواطف قد تكون فى أغلب الأحيان غير منطقية ولكن لها نصيب الأسد فى التأثير على حياتهم ، فيجب أن يتعلموا هذه الأحاسيس وأن يحاولوا اظهارها فى المكان والزمان المناسبين ، وسلاح الطفل الموهوب هو كيفية التعبير عن شعوره لأنه الطريق الذى يستطيع أن يتحمل من خلاله عبارات الشجب والرفض ، ان عدم التشجيع والاحباط يؤدى بالطفل الموهوب لأن يكون أقل انتاجا مما هو قادر عليه لأنه لايستطيع الشكوى ولا يلاقى أى صدى للمضايقات التى تواجهه .

كيف نضىء الطريق لهذا الطفل :

اذا أراد الأهل مساعدة المدرسة فى ايصال الطفل الموهوب الى أهدافه لابد من أن يبدأوا معه من البداية ، لأن الطفل الذى ليس له هدف في الحياة لا يمكن له التعاون مع أحد مهما كانت مقدرته الا اذا حاول هذا الشخص أن يتمشى مع ما يحتاجه الطفل وليس مع ما يطلبه المربى منه ، لابد من المسئول أن يكون قابلا للفهم والمجاراة ، ولابد للأهل والمعلمين أن يأخذوا خطوات معينة ليساعدوا الطفل الموهوب بأن يكون له حافز يدفعه لتحقيق الثقة بنفسه وبالآخرين .

وعندما يفقد الطفل الموهوب هذا الحافز يصعب توجيهه لأن اهتماماته وقدراته لابد من التعامل معها بجدية حتى يستطيع أن يظهر تقدما ورغبة في العمل ، فعلى الأهل أن يضعوا لأنفسهم حوافز تجعل عملية ايجاد الحافز عند الطفل سهلة هينة لأن يرى والديه ويحاول تقليدهما ، فقد تكون اهتمامات الطفل ودوافعه مختلفة عن اهتمامات الأهل ولكن لابد من تشجيع هذه الاهتمامات لكى يكون الطفل الثقة بنفسه ويبنى لها مكانة بين الناس ، فدوافع الطفل مهما كانت اذا وجهت التوجيه الصحيح فانها ستؤدى فى النهاية الى الطريق الذى يرغب الطفل في سلوكه وعندما يكون ابداع الطفل عظيما .

دوافع الطفل الموهوب :

ان أهم ما يجب على الطفل فهمه هو أنه سيد نفسه لذا يتحتم عليه أن يبرز طموحاته وان يثق بقدراته حتى يستطيع أن يحقق هدفه فى الحياة وبمساعدة الطفل لمعرفة مكانته فى هذا المجتمع نعطيه القدرة على التكيف مع الآخرين ويكون لديه القدرة على التعاطف مع من هم أقل منه حظا ، واذا استطاع هذا الطفل أن ينظر الي الدنيا بعين الآخرين فانه سيكتشف كم هو محظوظ فى هذا العالم ويبدأ بتفهم كل مايصدر عن الآخرين من ايجابيات ، كما يتعلم بأن يضع نفسه موضع الآخرين ويشعر بشعورهم عندما يواجهون مشكلة معينة ، وخصوصا فى السنين الأولى من عمره ويحس بأحساس هؤلاء الناس ، وفى النهاية سيحس الطفل الموهوب أن مشاعر الآخرين لها نفس الأهمية التى يحسها اتجاه نفسه ، سيجد نفسه يحس بأحاسيس الآخرين ويفكر على طريقتهم مستنتجا أن مشاعر الآخرين تضاهى فى الأهمية مشاعره تجاه نفسه .

خلاصة القول ان :

أهمية الانسان تأتى ليس فقط من كونه موهوبا أو متفوقا ، وانما تأتى من كونه عضوا فعالا فى المجتمع ، راضيا عن نفسه متعايشا مع هذا العالم الذى حوله ، ومهما كان اختلاف الأطفال الموهوبين عن غيرهم فانهم يشاطرون الآخرين كثيرا من الصفات العادية .

ويحتاج الطفل الموهوب الى المحبة والرعاية والاحساس بالانتماء وهذه كلها أحاسيس طبيعية يحس بها الطفل العادى أيضا ، الا أن الطفل الموهوب قد يظهر أكثر حساسية ومطالبة بهذه الحقوق من غيره ولكن الحقيقة ترجعنا الى كون الطفل طفلا مهما بلغت درجات موهبته فهو فى حاجة للرعاية والمساعدة دائما ، والحقيقة أن المشكلة الأساسية التى تواجه الأطفال الموهوبين وعائلاتهم تكمن فى أننا نعيش فى مجتمعات تؤمن بامتثال الفرد لصالح الجماعة ومهما بلغت أهمية الفرد فانه فى النهاية جزء من جماعة لا بدأن يتعايش ويتوحد مع مصالحها .

وهذا الاختلاف يقابل بنوع من الحذر أحيانا من ناحية الأهل ، فالأم التى تكتشف ان طفلتها البالغة من العمر عامين ونصف لديها قدرات طفل في السادسة تلجأ الى معاملة هذه الطفلة كطفلة أولا وتجعل الموهبة شيئا جانبيا وكأن الطفل يمكن تجزئته الى أجزاء بعضها يتماشى مع تركيب الطفل العادى والآخر شىء اضافى ينظر اليه كزينة تضاف اليه ، واذا نظرنا الى الطفل المتفوق كطفل عادى مع قليل من الزينة الاضافية نكون بذلك قد هضمنا حق هذا الطفل ولم نعطه الفرصة في اثبات نفسه .

ان الفرق بين الطفل الموهوب والطفل العادي هو نفس الفرق بين الطفل العادي والطفل المتخلف عقليا ، ولكن بما أن التخلف هو صفة ملحوظة وسلبية ، فاننا نقابلها دائما بالاهتمام والتركيز ، فاذا كانت الموهبة هى فقط زينة لهذا الطفل

فهل يمكن أن ننظر الى التخلف بنفس الطريقة ، لايمكن أن نقول بأن الطفل المتخلف علقليا هو أولا طفل وثانيا متخلف ، انما التخلف هو الجزء الذى يجب علينا أن نركز عليه ، لذلك فان قدرات الطفل الموهوب لا يمكن فصلهاعن شخص هذا الطفل بل يجب علينا تنميتها بالطريق الصحيح حتى يكون هذا الطفل قادرا على التكيف فى مجتمعه .

ويجب عليه أن يتعلم التوسط فى بعض الأحيان ، الا أنه فعلا يرفض هذا التوسط الذى يحتاج الى شخصية قوية ودعم تجعله يحس بأنه على الطريق الصواب ، ان اعتداد الطفل بنفسه ومساعدته على تنمية عواطفه وثقته ، لم تجد بعد الاهتمام الكافى من الجهات المختصة ، ويجب التوصل الى ملتقى طريق بين الذاتية ومقارنتها مع الآخرين .

ان الطفل الموهو ب يجب أن ينظر اليه كوحدة ذاتية بحد ذاتها بعيدا عن مقارنتها بالأطفال الآخرين ، ولا يتم ذلك الا اذا استطاع الأهل قبول الطفل وتشجيعه علي قبول نفسه ، فالمقارنة هى أسلوب فى الحياة لأن عالمنا هو عالم الآخرين كذلك فلا نستطيع الحكم علي أنفسنا في أغلب الأحيان الا بالمقارنة مع الآخرين ، وقد صور أحد الأطفال الموهوبين وضع الطفل الموهوب فى أحسن صورة فى كتاب عن الموهبة فقال : «ان الموهبة ليست خيارا تستطيع أن تأخذ منه قليلا اذا أحببت وتنحية جانبا اذا أردت . انه الشىء الذى يؤثر فى حياة الانسان كل لحظة ، وقد تدفعك هذه الموهبة لان تكون ناضجا قبل الأوان ، وقد تكون هذه الموهبة هى سوء طالع لبعض الأشخاص فتتركهم غير قادرين علي الاستمرار فى الحياة» .

ان الانسان هو الصيغة التى يجب على الطفل الموهوب تفهمها وان هذه الصفة توجد عن أقل الناس معرفة ، فليعلم الطفل الموهوب بأن الناس العاديين قد يعلمون ويحسون بمتاعب هذه الموهبة لصاحبها وانهم يستطيعون ان يروا هذه الدنيا

عينهم فلا بد للطفل أن يبدى استعداده لأن ينظر للأشياء العادية بشىء من الاحترام والتقدير لأنه فى النهاية هو جزء من هذا العالم العادي ، ولقد صور « برناردشو » هذا الاحساس تصويرا دقيقا عندما قال :

« ان الانسان العاقل يكيف نفسه للحياة والانسان غير العاقل ينتظر من العالم أن يتكيف حسب رغبته هو ، لذلك نرى أن معظم التقدم قد قام به اناس غير معقولين » .

لذلك يتحتم علي الطفل الموهـــوب أن يتسم بالمنطقية ولو الى حين ، ويجب عليه أن يتحسس نفسه عندما يكون غير منطقى ، فقد ينتج ذلك من كونه مختلفا من وجهة نظر المجتمع .

الفصل السابع عشر

التأخر الدارسى وعلاجه

تعتبر مشكلة التأخر الدراسى من المشكلات الشائعة التى يعرفها جميع المدرسون والآباء الذين يعانى تلاميذهم أو أطفالهم من قصور فى التعلم ونقص فى الاداء المدرس وضعف فى دافعية التعلم وتخلف عن زملائهم ممن هم فى مثل أعمارهم .

وهناك أساليب متعددة لعلاج التأخر الدارسى وذلك تبعا لتعدد العوامل المؤدية اليه . ومن بين هذه الاساليب ما يلى :

١ ـ الاسلوب الجسمى Physiolgical Technique

٢ ـ الاسلوب العصبى " Neurological

٣ ـ الاسلوب الاجتماعى " Social

٤ ـ الاسلوب النفسى " Psychological

أما الاسلوب الاول فيهتم بالعوامل الجسمية ، بالنمو الجسمى ، وبالنمو الحركى ، والتوافق أو التآزر العضلى العصبى ، وكذلك بالحواس المختلفة ، وأهم محاولات العلاج عن هذه الطريق ما قامت به يوجين روتش وكيفارت , Roach E.G. &N , . C .(1966) من وضع نظرية تتابع مراحل النمو الادراكى وتسلسها بطريقة هرمية تنبنى فيها العمليات الادراكية المعقدة فى المراحل المتقدمة على الخبرات والتجارب الادراكية الاولى فى الطفولة المبكرة . وقد قدم الباحثان نموذجا يوضح تتابع النظام الادراكى وحركته الدنياميكية . وتفاعله ، والتداخل الذى يتم بين العمليات الادراكية فى نفس الوقت وعلى مدى مراحل النمو ، كما

قرر الباحثان أهمية تكوين الاسس فقد يؤدى الى اعاقتها وبالتالى الى اعاقة العمليات العقلية المبينة عليها . ولذا فمن الضرورى معرفة مكان الخطأ او الحلقة التى توقف عندها تتابع نمو السلسلة الادراكية . حتى يمكن تصحيح هذا الخطأ واستئناف عملية تتابع النمو الادراكى من جديد، وذلك عن طريق التدريبات الحركية المختلفة التى صممها الباحثان للكشف عن نواحى القصور وعلاجها . وتشمل هذه التدريبات على ما يلي :

١ ـ تدريبات المشى ـ الى الامام ـ الى الخلف ـ الى الجانبين .

٢ ـ تدريبات على القفز .

٣ ـ ، على آجزاء الجسم .

٤ ـ ، للتوافق العضلى والعصبى وتقليد الحركات .

٥ ـ ، تفادى العقبات اثناء الحركة وضبط التوازن .

٦ ـ ، اللياقة الجسمية العضلية .

٧ ـ ، المكان والاتجاه والتمايز العضلى العصبى .

٨ ـ ، الرسم بالطباشير ـ رسم الدائرتين .

٩ ـ ، الكتابة الايقاعية والتعرف على التوافق العضلى البصرى اليدوى .

١٠ ـ ، حدقة العينين في جميع الاتجاهات .

١١ ـ ، رسم الاشكال ونسخها .

ويؤكد المؤلفان نجاح هذه التدريبات في الكشف عن الخطأ فى نمو المكونات الادراكية الاولى وفى علاجها Newell G. Kephart 1966 Eugene G. Roach .

أما الاسلوب العصبى فيؤكد أهمية نمو المخ والجهاز العصبي المركزى فى عملية التحصيل الدارسى وخاصة فى القراءة . ويقرر أنه فى حوالى سن الرابعة ينبغى أن تتم سيطرة أحد جانبى المخ وقيامه بوظائف ضبط السلوك الحركى ، وأن يكون الجانب الاخر غير عامل - فاذا حدث وكان الجانبان عاملين بدرجة واحدة أو متقاربة ترتب على ذلك اضطراب في التوافق العضلى العصبى ، وقد يفشل الطفل في تنمية الجانبية اى انه لا يصبح بعد ايمن أو ايسر . وقد يؤدى ذلك الى اختلال فى التوافق الحركي البصرى الذى يظهر اثـره فى الاعاقة اللغوية ، وفى التخلف فى القراءة والكتابة وبالتالى الى التأخر الدراسى . ومن أهم المدافعين عن هذا الاسلوب والمتحمسين له دلاكاتو . Delacato C. H فى كتابه « العلاج والوقاية من مشكلات القراءة سنة (١٩٦٦) .

أما الاسلوب الاجتماعى فيهتم بالبيئة وأثرها على نمو الطفل بصفة عامة ومافيها من عوامل سلبية تسببالتأخر الدراسى . ويحاول هذا الاسلوب دراسة الحالة الاجتماعية واقتراح التغيير أو التعديل الضرورى لعلاج الحالة .

ويجمع اسلوب الارشاد النفسى بين هذه الاساليب المتقدمة . ويأخذ فى الاعتبار جميع النواحى الجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية ، ويهتم بنمو الطفل كـكل ، فهو فى الحقيقة اسلوب متكامـل ، حيث يجمع المعلومات عن الجوانب السابقة ويتطلب اشتراك الاخصائيين المختلفين فى عملية التعرف على التلميذ المتأخر ، وفى عمليات التشخيص والعلاج . ويقوم المرشد النفسى المدرسى في هذا الاسلوب بدور الوسيط الذى يتحمل مسئولية جمع المعلومات الضرورية من بقية الاخصائيين ودراستها . وقد يعقد جلسة مشتركة تجمع بينهم لدراسة الحالة واصدار الحكم ووضع خطة للعلاج ، ولا يقتصر عمل المرشد النفسى فى مواجهة مشكلات التأخر الدراسى على عمليات التعرف وعمليات التشخيص والعلاج . ولكنه يمتد ليشارك فى عمليات تجميع التلاميذ داخل الفصول الدراسية ، واختيار

المنهج وطريقة التدريس التى تلائم المتأخرين وتستمر باستمرار وجودهم بالمدرسة . فهو يوجههم تربويا ومهنيا ويعدهم نفسيا لمواجهة الحياةوالتكيف للمجتمع ، شأنهم فى ذلك شأن غيرهم من التلاميذ العاديين ، وسوف نعرض فيما يلي لما يستطيع أن يقوم به الارشاد النفسى فى علاج المشكلات النفسية المؤديه الى التأخر الدراسى والمترتبة عليه ، أو بمعنى آخر ماذا يستطيع المرشد أن يقوم به خلال الجلسات الارشادية لمواجهة مشكلات التلميذ المتأخر . هذا ما سوف تحاول الاجابة عليه فى الصفحات التالية :

يضع المرشد نصب عينيه تحقيق الاهداف التالية خلال الجلسات الارشادية لمواجهة مشكلات التلميذ المتأخر .

١ ـ تغيير الاتجاهات السلبية نحو التعليم ونحو المدرسة والمجتمع بصفة عامة

٢ ـ تغيير المفهوم السلبى للذات وتكوين مفهوم جديد اكثر ايجابية

٣ ـ تنمية الدوافع وخلق الثقة في نفس التلميذ المتأخر .

وتنبغى الاشارة الى أن تحقيق هذه الاهداف يستلزم تعاون المدرسين والمدرسة والابوين مع المرشد . وبدون هذا التعاون لا يمكن أن تتحقق تلك الاهداف المرجوة للعلاج .

وغالبا ما تكون سلبية الاتجاهات نحو التحصيل المدرسى أو نحو المدرسة بصفة عامة ناتجة عن سلبية أتجاهات الابوين أو البيئة التى يعيش فيها الطفل فقد تكون هذه البيئة جاهلة لم تتذوق طعم التعليم ، وقد يستطيع بعض الاباء انْ يحققوا نجاحا اقتصاديا هاما على الرغم من عدم معرفتهم القراءة والكتابة وبهذا لا تحتل المدرسة ولا التعليم المدرسى قمية فى نظرهم ، وليس التعليم عندهم طريقا للنجاح فى الحياة ، وسرعان ما يمتص الابناء هذه الاتجاهات وينعكس اثرها على تحصيلهم الدراسى ، ويصيحون فى عداد التلاميذ المتأخرين .

وهناك اسباب كثيرة لسلبية الاتجاهات المدرسية عند لتلاميذ ومنها التأخير الدراسى نفسه وما يترتب عليه من اخفاق وفشل واحباط متكرر وشعور بالنقص بسبب العجز عن مسايرة الزملاء او الاقران ، وقد تكون الادارة المدرسية أو سوء العلاقة بين المدرسين والتلاميذ ، او طريقة التدريس نفسها اساسا لتكوين الاتجاهات السلبية التى تؤدى الى انخفاض مستوى التحصيل أو التأخر الدراسى .

وتدل الدراسات على فاعلية الارشاد النفسى فى تغيير هذه الاتجاهات عن طريق الجلسات الارشادية ، وعن طريق ادخال بعض التعديلات والتحويرات على المنهج وعلى الطريقة وعلى أسلوب المعاملة المنزلية أو المدرسية ، وقد يقتضى ذلك عقد جلسات ارشادية لفترة طويلة ليس فقط مع التلميذ المتأخر ولكن مع الوالدين وأفراد الاسرة والمدرسين والادارة المدرسية .

أما تغيير مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين فيمثل أهمية خاصة فى علاج التأخر الدراسى وانخفاض مستوى التحصيل المدرسى ، وينبغى أن نعرض فى ايجاز لنظرية مفهوم الذات وتطبيقها فى الحقل المدرسي حتى تتيح للقارىء فرصة الفهم لاستخدامها فى علاج التأخر .

وتقرر هذه النظرية أن احتكاك الطفل بمن حوله وتفاعله معهم يؤدى الى أن يكون مفهوما عن ذاته أو فكرة عن قدراته الذاتية . فالمحيطون بالطفل ، والذين يمثلون اهمية خاصة فى حياته ، كالابوين وافراد الاسرة والمدرسين ، يعتبرون المرآة التى يرى فيها التلميذ نفسه ، ويمتص منه صورته ، فما يستطيعه فى نظرهم يصبح هو ما يستطيعه فى نظر نفسه وما يستطيع فعله فى تصورهم هو مالا يستطيع فعله فى تصور نفسه . ويطلق على ما يكونه الاباء والامهات والمدرسون من فكرة عن الطفل وعن قدراته وذكائه وامكانياته التوقعات Expectations أي ما يتوقعه هؤلاء من الطفل و الدور الذى يمكنه ان يقوم به من وجهة نظرهم . فاذا اتفقت هذه التوقعات للافراد المحيطين بالطفل او تقاربت عزز بعضها بعضا ، وبمضى الوقت يتمثلها

الطفل ويمتصها وتصبح تلك الصورة التى يحملها هؤلاء الافراد له فى نفوسهم صورته هو عن نفسه وهذا هو ما يطلق عليه ، مفهوم الذات Self concept وقد أكد كوميز Combs وسنج Snygg (١٩٥٩) اهمية مفهوم الذات في القدرة على التعلم . وينبغى ان يلاحظ أن تأثير مفهوم الذات ليس قاصرا على النواحى التعليمية ، اذا أن الدراسات الكثيرة والابحاث التى أجريت فى هذا الصدد تقرر ان لهذا المفهوم دورا كبيرا فى جميع انـــواع السلوك الانسانى ، ولكننا سنكتفى هنا بمناقشة تأثيره على التحصيل المدرسى . وبناء على ما ذهب اليه كوميز وسنج ، فان مفهوم الذات أو تصور التلميذ لقدرته أو لعدم قدرته على تعلم المواد المدرسية أو بعضها يشكل عاملا ايجابيا أو سلبيا . دافعا او محددا ومعوقا لتحصيله المدرسى ، وفى حالة المفهوم السلبى يمكن اعتباره معوقاوظيفيا وليس عضويا ونورد فيما يلى مثالا توضيحيا لبيان مدى تأثير مفهوم الذات على التحصيل المدرسى .

واجهت احدى التلميذات فى أول العام الدراسى بالسنة الاولى الاعدادية صعوبة فى مادة الحساب ، واصبحت تقضى اوقاتا طويلة في حل الواجبات المنزلية ، ولمست الام ما تعانيه ابنتها من صعوبات فيها . وفى احد الايام حاولت الام أن تسلى ابنتها بحسن نية ، وأن تخفف عنها فأخبرتها بأنها لا تتوقع منها أن تسير بنجاح فى الحساب ، لانها اى الام لم تستطع ان تحقق فيه نجاحا من قبل ، وهنا دخل الأب الذى ادرك خطورة مافعلته الام واشترك فى الحوار ، وشرح للام خطورة ما تفعل . وحاول ان يوضح لابنته في رفق أنها تستطيع أن تحقق نجاحا ، بل وأن تتفوق في هذه المادة كما فعلت فى بعض المواد الاخرى ، وذلك على الرغم مما قالته الام ، وفى المساء تناقش الاب مع الام وأقنعها بوجهة نظره واتفقا على اتباع طريقة جديدة مع الابنة ليس فيها أى توقعات سلبية ، بل يستخدم فيها اساليب التشجيع ، وبث الثقة ، وخلق مفهوم ايجابى للذات عند الطفلة ، وبالتدريج تغلبت الابنة على الصعوبات فى مادة الحساب ، واستطاعت ان تجتازها بنجاح فى

جميع مراحل التعليمية دون مشقة . W.B . Brool over and Gottlieb, D .A 1964 ويوضح التقرير السابق كيف يمكن أن يتكون مفهوم سلبى وعند الطفل وتصور خاطىء عن قدرته على التحصيل فى المواد الدراسية أو فى بعضها ويبدو أنه كان من غير الممكن فى المثال السابق أن تحقق التلميذة نجاحا أو تفوقا فى مادة الحساب لو تمادت الام فى التعبير امامها عن توقعاتها السلبية نحوها ، أو لم يكن هناك حولها آخرون يبطلون آثار توقعات الام على مفهوم الذات لدى الطفلة .

ومن أهم الدراسات التى اجريت بقصد التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات وبين التحصيل المدرسى تلك الدراسة التى قام بها بروك اوفر وباترسون وطومسون Brookoverm paterson . & Thomas, على أكثر من الف تلميذ من تلاميذ الصف الاول الاعدادى وقد استخدم فى هذه الدراسة اختبار جتمن Guttaman بعد تعديله ، وقد اشتمل الاختبار المعدل على مجموعات المواد الدارسية فى المرحلة الاعدادية ، واستخدم الباحثون اختبارا مماثلا لقياس ادراك هؤلاء التلاميذ لما يتوقعه منهم آباؤهم وامهاتهم ومدرسوهم ،وكانت بعض الأسئلة تقضى أن يدون التلميذ ما يتوقعه كل واحد من الافراد المشار اليهم منه فيما يتعلق بقدرتــه على النجاح الدراسى حتى نهاية المرحلة الجامعية ، وقد امكن بهذه الطريقة مقارنة تصور التلميذ لقدرته ومفهومه عن ذاته بتصور الاخرين له كما يراه التلميذ ويشعر به أو يدركه ، كما أمكن مقارنة تصور التلاميذ لقدارتهم على التحصيل بتحصيلهم الحقيقى فى المواد الدراسية المختلفة ،

وتوضح الدراسة السابقة أن توقعات الاخرين الذين يحتلون أهمية فى حياة الاطفال قد تتفق او تتقارب وقد تختلف او تتضارب . فاذا اتفقت عزز بعضها بعضا وارتفع معامل الارتباط بينها وبين مفهوم الذات عند هؤلاء الاطفال ، وينخفض هذا المعامل اذا اختلفت توقعات الافراد المشار اليها أو تضاربت

وأخيرا فانه ينبغى أن يلاحظ أن انخفاض نسبة التحصيل لدي التلميذ لاتعنى بالضرورة انخفاض نسبة الذكاء ، وانما تقتضى الكشف عن العوامل المختلفة التى تؤثر على التحصيل وتهبط بمستواه .

نسبة الذكاء :

تعتبر نسبة الذكاء من الموضوعات التى كثر حولها الجدل بين الباحثين ، ولقد كان السائد أنها ثابتة لا تتغير ولكن الدراسات الحديثة تفيد أن المقصود بالثبات هو أن تظل هذه النسبة تتردد فى مجال أو مدى معين . فاذا كان هناك طفل متوسط الذكاء فثبات نسبة ذكائه يعنى أنها تتراوح بين (٩٠ر١١٠) وهذا هو المدى أو المجال المحدد للذكاء المتوسط ولكن ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن هناك فوارق بين الأطفال الذين تقع نسبة ذكائهم في مدى واحد أو فى مجال معين .

وينبغى أن يلاحظ أنه ليس هناك دليل قاطع على مدي تغير أو ثبات نسبة الذكاء بين مجموعات التلاميذ المتأخرين . وتبين الأرقام التى اقتبسها تشايلد من ل لويد Lloyd والمتعلقة بنسب ذكاء التلاميذ المتأخرين خلال المرحلة الاعدادية - أن (٢٤٪) من هؤلاء التلاميذ قد ارتفعت نسبة ذائهم بينما انخفضت نسبة ذكاء (١٩٪) منهم كما اضطربت نسبة ذكاء (٥٠٪) بين الارتفاع والانخفاض وبقيت نسبة ذكاء (٧٪) فقط دون تغير .

وتدل الدراسة السابقة على أن نسبة الذكاء يمكن أن تتغير وأن الاعتقاد السائد عن ثباتها غير دقيق الا أنه لا يمكن القطع بمدى التغير ولا بعدد النقط التى تتحرك داخلها نسبة الذكاء الى أعلى أو الى أسفل . ولاتزال البحوث قاصرة فى هذا الصدد .

وينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أيضا أن نسبة الذكاء على الرغم من أهميتها في عملية التعرف على الطفل المتأخر وقيمتها فى ملاحظة الفروق الفردية بين

التلاميذ وكذلك على الرغم من بساطتها وموضوعيتها الا أنها ليست هى الطريق الأمثل لتقدير الاستعداد العقلى للطفل والحكم عليه ، فهى لا تقدم الكثير من المعلومات الضرورية عنه ، ولا تدل على الاختلافات بين الأفراد الذين يحصلون على نفس النسبة ، ولا على الطريقة التى سوف يستجيبون بها للمواقف المختلفة ، ولهذا فانه لا ينبغى اعتبار نسبة الذكاء بديلا عن المعلومات التى يمكن الحصول عليها عن طريق ملاحظة الطفل خلال المواقف التعليمية وغيرها . وكل ما يمكن الحصول عليها عن طريق ملاحظة الطفل خلال المواقف التعليمية وغيرها . وكل ما يمكن أن تفيده نسبة الذكاء هو بيان مستوى الطفل بالنسبة الى الأطفال الآخرين في مثل سنه ، ويجب أن تفسر نسبة الذكاء دائما فى ضوء المعلومات التي يمكن جمعها عن نواحى الجسمية والنفسية والاجتماعية والتحصيلية ، وكذلك فى ضوء المعرفة بالاتجاهات والقيم التى تسيطر على الطفل أو على بيئتة ، وفى ضوء مفهوم الذات لديه ، وذلك لما سبقت الاشارة اليه من أن هناك بعض العوامل أو الدوافع الخاصة التى يمكن أن ترفع نسبة تحصيل التلميذ ، وهذا بدوره يؤكد الحاجة الى مزيد من الدراسات فى هذا المجال ، وذلك للكشف عن طبيعة هذه العوامل وعن الوسائل التى تؤدى الى رفع مستوى التحصيل ، ويقرر (فرنون) أنه من المحتمل أن تستطيع المدرسة الممتازة ـ التى تشجع التلميذ على استخدام طاقاته ، وتعمل على تنمية قدراته ، وتدربه على الانتباه واليقظة ، وتقوى فيه الدافع الى التحصيل والرغبة في المنافسة ـ تستطيع أن ترفع مستوى أداء الوظائف العقلية ومستوى التحصيل وخاصة لدى التلاميذ المتأخرين .

وقد يسبب تضارب التوقعات واختلافها احباطا للتلميذ أو اضطرابا فى تحصيله المدرسى ، اذا أنه تارة يدرك ذاته على أنه قادر على النجاح تبعا لما يراه بعض المحيطين به ، وتارة يدرك نفسه على أنه فاشل او عاجز عن النجاح تبعا لما يراه البعض الاخر عنه ، واحيانا يتغلب الطفل على هذا التناقض ويعتنق مفهوما معينا

ايجابيا كان أم سلبيا وينبذ ما عداه ، وفى هذه الحالة يرتفع معامل الارتباط بين هذا المفهوم وبين تحصيله الدراسى .

وينبنى على المعلومات التى قدمتها الدراسة السابقة أن تجميع التلاميذ المتفوقين فى مدارس أو فى فصول خاصة بهم قد يؤدى الى انخفاض مفهوم الذات لديهم ، حيث ستختفى الى حد كبير الفوارق بينهم بما يقلل من شعورهم بالتفوق ، كما أن تجميع التلاميذ المتأخرين دراسيا فى مدارس او فى فصول خاصة بهم غير مستحب لهذا السبب ايضا . اذ بمضى الوقت سوف يتقبل المتأخرون انفسهم على أنهم كذلك . ويستسلمون لهذه الحقيقة او لهذه الصورة التى يراها الاخرون عنهم ، ويكونون بسبب ذلك مفهوما سلبيا لذواتهم يضاعف من مشكلاتهم ويزيد من تأخرهم الدراسى .

وقد أكدت الدراسة المشار اليها ايضا وجود علاقة هامة بين متوسط درجات التحصيل وبين مفهوم التلاميذ عن قدراتهم . ويبلغ معامل الارتباط بين متوسط درجات التلميذ وبين درجات مفهوم الذات لديه ٥٧ , ٠ بالنسبة للذكور والاناث . أما معامل الارتباط بين متوسط درجاتالتحصيل وبين نسبة الذكاء فيبلغ ٦١ , ٠ بالنسبة للذكور و ٦٥ , ٠ بالنسبة للاناث ، ويبلغ معامل الارتباط بين مفهوم التلاميذ عن قدراتهم وبين نسبة ذكائهم ٤٦ , ٠ بالنسبة للذكور و ٤٨ , ٠ بالنسبة للاناث ، وتدل معاملات الارتباط المشار اليها على وضوح العلاقة بين مفهوم التلاميذ عن ذواتهم وقدراتهم وبين متوسط درجات تحصيلهم ، وذلك عند تثبيت او عزل عامل الذكاء . كما يلاحظ أن العلاقة بين درجات مفهوم الذات وبين درجات الذكاء منخفضة بالقياس الى معاملات الارتباط الاخرى أي أن معاملات الارتباط بين درجات التحصيل ودرجات الذكاء ، وكذلك بين درجات التحصيل ودرجات مفهوم الذات ، اعلى منها بين درجات مفهوم الذات وبين الذكاء وذلك عند تثبيت أو عزل العوامل الاخرى ، وبتحليل نتائج الدراسة المشار اليها تبين أن التلاميذ

الذين حصلوا على مستويات مرتفعة فى التحصيل ، حصلوا كذلك على مستويات أعلى فى درجات مفهوم الذات .

ومما سبق يمكن القول بأنه على فرض أن الفروق فى درجات التحصيل ترجع الى فروق فى الذكاء ، فان الفروق فى درجات التحصيل عند تثبيت عامل الذكاء ترجع الى الفروق بين التلاميذ في مفهوم الذات . وقد ظهر اثر الفروق الفردية في مفهوم الذات ليس فقط فى المتوسط العام لدرجات التحصيل ، ولكن ايضا في بعض المواد الدراسية .

وهناك دراسات أخرى تعزز النتائج التى توصلت اليها الدراسة السابقةفقد وجد أن مفهوم الذات يعتبر عاملا مفرقا بين التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع وذوى التحصيل المنخفض ، وفى سنة ١٩٥٩ استنتجت روثRoth R. N من بحثها عن دور مفهوم الـذات فى التحصيل المدرسى ، وجود علاقة هـامة بينهما ، وذهب بـدوين Bodwin B . F (١٩٥٧) الى أن هناك علاقة بين المفهوم السلبى وغير الناضج للذات وبين التأخر الدراسى فى القراءة ويبلغ معامل الارتباط بين سلبية مفهوم الذات وبين العجز أو التخلف فى القراءة ٧٢, ٠ فى الصف الثانى الابتدائى كما يبلغ ٦٢, ٠ فى الصف السادس .

وتفيد التجربة التى قام بها فيديك .Videbeck R (١٩٦٠) صحة الفرض القائل بأن مفهوم الذات مكتسب وأن توقعات الافراد المحيطين بالطفل وردود افعالهم نحوه ، وخاصة الاحكام التقويمية التي يصدرونها عليه تلعب دورا هاما فى تحصيله الدارسى .

وفى التطبيق العملي لنظرية مفهوم الذات سواء فى العملية التعليمية أو فى علاج التأخر الدراسى يمكن الاستفادة من الفرض الذى طرحته هذه النظرية ودللت على صدقه الدراسات المشار اليها وغيرها ، وهو أن القدرات التعليمية ليست

جامدة تماما ، وليست ثابتة الى حد لا يقبل التغير الايجابى او السلبى كما تذهب اليه نظرية اصحاب المواهب والاستعدادات العقلية الثابتة والتى تجعل التعليم ومواصلة الدراسة الاكاديمية وقفا على نسبة ضئيلة من الاطفال الموهوبين ، وعلى العكس من ذلك فان نظرية مفهوم الذات تفتح الابواب امام الاعداد الهائلة من التلاميــذ ، وتسد حــاجة المجتمعات الحديثة بفيض من القدرات والخبرات الضرورية ، وذلك لانها تقرر أنه من الممكن رفع مستوى التحصيل وتحسين الاداء عن طريق استخدام مفهوم الذات الايجابى وعن طريق تعديل وضبط توقعات الافراد المحيطين بالتلاميذ ، أى عن طريق تعديل البيئة أو تغييرها ، ويستلزم ذلك تعاونا كاملا من جميع المحيطين بالطفل ، وخاصة هؤلاء الذين يحتلون أو يمثلون أهمية خاصة فى حياته .

وفى علاج حالات التأخر الدراسى يستطيع المرشد النفسى أن يعمل على تحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين عن طريق تعديل توقعات وتصورات الافراد المحيطين بهم ، وتعديل اسلوب التعامل أو التفاعل معهم بما يحقق تغيير المفهوم السلبى وخــلق مفهوم ايجابى جديد ، وقد يقترح المرشد تغيير البيئة ووضع التلميذ المتأخر فى بيئة جديدة واحاطته باشخاص اخرين يساعدون فى تحقيق الهدف وفى خلق مفهوم ايجابى جديد .

ويقتضى تطبيق نظرية مفهوم الذات فى علاج التأخر الدراسى تنظيم المدرسة وتنظيم العملية التعليمية ، وطريقة التدريس ، وتنظيم البيئة وأسلوب معاملة المنزل والاسرة للطفل بما يضمن ايجابية التوقعات منه من جميع المحيطن به ، وما يترتب عليه من تحسين مفهوم الذات لديه وخاصة خلال المراحل الدراسية الاولى .

ويتطلب تطبيق هذه النظرية فى الحقل المدرسى تغييرا جذريا ليس فقط فى النظرية التعليمية السائدة والتى تعتنق فكرة أن القدرات ثابتة ومحددة بحدود الذكاء والاستعدادات العقلية او الفطرية وحدها . ولكن ينبغى أن يمتد التغيير ليشمل البرامج والمناهج التى تأخذ فى الاعتبار تلك البيئات المحرومة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا . والتى تعتبر المصدر للغالبية العظمى من التلاميذ المتأخرين ، كما يتطلب تطبيق النظرية الجديدة - التى يطلق عليها البعض اسم « النظرية الاجتماعية النفسية للتعليم » وتطوير اساليب التعامل مع التلاميذ بما يضمن تنمية التوقعات الايجابية فى الوسط الذى يتعاملون معه ، حتى تتحقق ايجابية مفهوم الذات لديهم بطريقة طبيعية تؤدى الى رفع المستوى التحصيلى والى زيادة حصيلة المجتمع من المتعلمين الذين يسدون حاجته ويحققون غاياته أما تنمية الدافع وخلق الثقة في التلاميذ المتأخرين فتعتبر من أصعب العمليات التى يواجهها المرشد النفسى ، وقد دلت التجارب التى أجريت فى هذا الصدد على أن درجة النجاح فى رفع الدوافع المنخفضة محدودة ولاتكاد تتجاوزه ١٪ وهناك اختلاف حول ما يمكن تحقيقه فى هذا الصدد ، وقد اختار penny & Goldburgh (١٩٦٢) ان يكون هدف العلاج هو تغيير السلوك ولو بدرجة محدودة اطلقت عليها Tyler سنة ١٩٦٠ « العلاج بقصد احداث الحد الادنى من التغيير Ninimum Change Therapy ويسميه الباحثان المشار اليها « الارشاد المتقطع أو القطاعى » Sector Counselling وفيه ينبغى على المرشد أن يراعى ما يلى :

١ - يمتنع عن ذكر قيمة التربية أو النجاح الدراسى في نظره امام العميل .

٢ - يجعل العميل يحس أويدرك اهمية الاقبال على الدراسة لنفسه لا من اجل اى شخص آخر .

٣ ـ تقتصر مادة الحديث خلال الارشاد على اعراض المشكلة فقط أى على انخفاض الدافع .

٤ ـ اعادة تنظيم الشخصية غير مطلوب في هذا اللون من الارشاد.

٥ ـ يجب ألا يستغرق الارشاد مدة طويلة .

٦ ـ يجب ألا يسمح المرشد بعملية التحويل Transference فى هذا النوع من الارشاد .

٧ ـ يسمح بالتعرض للمشكلات السطحية ذات الصلة بمشكلة انخفاض الدافع . أما الباحث . Halpern H . M (١٩٦٣) فقد فضل أن تكون فترة الارشاد مع التلاميذ المتأخرين بسبب فقد الدافع او انخفاضه طويلة Long Term Conuseding وذلك لان المرشد يحتاج الى وقت طويل قبل أن يدرك هؤلاء التلاميذ أن لديهم مشكلة وأنهم يحتاجون المساعدة .

عيوب الارشاد التقليدى في حالات انخفاض الدوافع :

١ ـ يعتبر الوقت من أهم عيوب الاساليب التقليدية فى ارشاد التلاميذ المتأخرين . فقد لا تسمح تلك الاساليب بفترة اطول من عشرة أسابيع ولكن ارشاد هذا النوع من التلاميذ قد يحتاج الى وقت أطول كما سبقت الاشارة اليه .

٢ ـ يعتبر الاسلوب غير المباشر اسلوبا غير فعال مع هؤلاء التلاميذ لان هذا الاسلوب يشترط وجود دافع سابق ، واحساس بالحاجة الى العلاج والى تحسين الذات ، وهذا ما يهدف المرشدالى خلقه فى نفس العميل المتأخر . هذا بالاضافة

الى أن ما يعانيه التلاميذ المتأخرون من احباط وقلق وخوف وغضب ونحو ذلك من المشاعر السلبية الاليمة والعميقة يجعل من الصعب عليهم تحقيق القدرة على الاستبصار وحل المشكلة بعيدا عن الانفعالات المعوقة فضلا عما يقتضيه هذا الاسلوب من طلاقة لفظية وفكرية بدرجة تساعد الطالب على التنفيس وتسهل عملية الاتصال بينه وبين المرشد ، الامر الذى قد لا يتوافر في الكثير من هؤلاء التلاميذ .

٣ ـ تعترى بعض التلاميذ المتأخرين دراسيا بسبب انخفاض الدافع او انعدامه الوان من الوهم Fantasy وهى نوع من الحيل النفسية التي يحاول بها العميل ان يقنع نفسه بأنه ليس فاشلا ، وانما هو لايرغب فى التحصيل . ومما يساعد على وقوع الكثير من هؤلاء التلاميذ ضحية هذا الوهم هو أنهم لا يعرفون حقيقة قدراتهم .

٤ ـ تسيطر على هؤلاء المتأخرين فى اغلب الاحيان الرغبة في الهروب من المواقف التي تكشف عن تأخرهم ، ونظرا لان الكثيرين منهم يعانون من قصور فى بعض المهارات الاساسية كالقراءة والكتابة ، والتى ينعكس اثر القصور فيها على جميع المواد الدراسية فانهم لا يجدون فائدة من بذل اى جهد اضافى فى دراسة المواد المقررة ، لانعدام الامل فى النجاح بما يجعلهم غير متحمسين للاقدام على العمل .

٥ ـ على الرغم من تعدد وتعقيد الاسباب المؤدية الى انخفاض الدوافع وبالتالى الى التأخر الدارسى . فان الاساليب التقليدية للارشاد الجمعى تضع نموذجا واحدا لعلاج جميع الحالات مما يؤدى الى عدم الوصول الى التغير العلاجى المطلوب .

خصائص التلاميذ ذوى الدوافع المنخفضة :

ينبغى أن يلاحظ أن انخفاض الدافع ليس صفة مستقلة ، وانما هو ناتج عن اسباب اخرى مختلفة ومتعددة ، وفيما يلي بعض الخصائص السلوكية المصاحبة لانخفاض الدافع الى التحصيل الاكاديمى :

١ ـ العدوانية : ومعنى ذلك أن التلميذ قد يستخدم هذه الحيلة كوسيلة عقابية او عدوانية موجهة الى بعض المحيطين به .

٢ ـ عدم المبالاة بالمكافآت غير الفورية : فالنجاح فى آخر العام أو المستقبل البعيد امور لا تهمه لانه لم يجرب النجاح كثيرا ، ولذا فآماله محدودة وأهدافه سريعة ووقتية دائما .

٣ ـ المفهوم السلبى للذات من أهم خصائص هؤلاء التلاميذ كما سبقت مناقشته .

٤ ـ انخفاض مستوى التحصيل صفة سائدة وثابتة تقريبا .

٥ ـ فقد الحماس ليس قاصرا على المدرسة بل قد يمتد الى بعض الالتزامات الخارجية ويصبح طابعا سلوكيا عاما .

٦ ـ عدم تقبل اهداف المدرسة وعدم الايمان بها .

ديناميات الدوافع المنخفضة :

يبرر التلميذ المنخفض الدافع فشله بادعاء عدم الرغبة فى التحصيل أو بأنه لا يريد أن يحاول العمل .

وقد يتسلم لهذا الوهم . ويحاول بذلك أن يثبت لنفسه قوة وهمية ولكنه لا يتقدم خطوة واحدة لاختبار هذا الوهم وتحقيقه ، واذا تعرض لضغط من الكبار المحيطين به فانه يثور وينقلب عدوانيا اما عدوانا واضحا أو مكتوما ، وكأنه يدافع بهذا العدوان عن الوهم اللذيذ الذى يعيش فيه أو يهرب به من الواقع المؤلم الذى لا يستطيع مواجهته . ومن مظاهر النزعة الى العدوان ما يلى :

١ ـ عدوان ظاهر يقصد به تأكيد ما يدعيه من القدرة على التحصيل ولكنه لا يريد أو لا يحتاج ذلك التحصيل ، وذلك بأن يتقن نقطة يضمن فيها النجاح ويقوم بعرضها بطريقة تؤكد الوهم الذى يعيش فيه وهذا سلوك استعراضى عدوانى .

٢ ـ عدوان سلبى خفى ، وذلك بأن يقبل على العمل دون دافع ، ويكون الفشل نتيجة طبيعية ، وعندئذ يلقي باللائمة على الذين اضطروه وضغطوا عليه ، وكأنه يعاقبهم عن طريق اثبات ان المحاولات لا تفيد لان تنتهى بالفشل .

هذه بعض الصور التى يمكن أن يتصف بها سلوك التلميذ المتأخر بسبب فقد الدافع او انخفاضه .

هذه هى الديناميات السطحية الظاهرة . أما الديناميات الاساسية الخفية والتى تعمل من تحتها وتحركها ، فهى مزيج من الخوف والغضب والشك العميق فى الذات ، وفى القدرات و المهارات التحصيلية .

فارشاد او علاج هذا النوع من التلاميذ يستلزم وضع هذه الديناميات فى الاعتبار ويقتضى ذلك مراعاة ما يلى :

١ ـ ان يعزل المرشد الاغراض الدالة على القدرة الحقيقية من تلك التى تدل على القدرة الوهمية .

٢ ـ ان يجعل اساس التعامل مع العميل هو التحصيل الحقيقى وليس المتوهم

٣ ـ أن يعاون العميل اذا قرر هذا الاخير أنه يحتاج العون لنفسه لا للاخرين

وفيما يلى بعض القواعد التى تفيد فى عملية ارشاد هؤلاء التلاميذ :

١ ـ الحياد ازاء ما يبديه العميل فى بداية العلاج من تعليلات وعدم اظهار القبول أو الرفض لها .

٢ ـ مكافأة التغير الايجابى الذى يحدث العميل او يبدو فى تحصيله فور حدوثه .

٣ ـ اذا حدث التغير الايجابى فلا يصح أن يقول له أحد المحيطين به :

ـ انظر . . . ها نحن اخبرناك بأنك تستطيع التحصيل فلم تصدق لان ذلك يعنى سلبه الفضل فيما حدث من تغيير .

الادوات التى يمكن أن يستخدمها المرشد لاحداث التغيير المطلوب :

فيما يلى بعض الادوات التى يمكن الاستعانة بها لاحداث التغيير وهى ليست مرتبة تصاعديا ولا تنازليا ، كما أنها ليست شاملة . وقد تبدو احيانا متداخلة وليس استخدامها قاصرا على التلاميذ المتأخرين :

١ ـ النماذج الاجتماعية للسلوك المرغوب من بين الاقران والكبار وذلك لتوضيح انماط السلوك والاتجاهات الايجابية .

٢ ـ افعال الاقران وانجازاتهم كنماذج لما يمكن تحصيله .

٣ ـ الضغوط الايجابية ـ وذلك باستخدام الحب والتقبل والاستحسان ممن يحيطون به كقوى لاحداث التغيير .

٤ ـ المبادىء العامة لعمليات التعلم كالمكافأة والاقتران الشرطى ، والتعميم وانتقال اثر التدريب ، ومحاولة الاستفادة منها فى تثبيت الاستجابات المرغوبة وابطال غيرها .

٥ ـ التجارب المضبوطة ـ وذلك بأن يكلف بالعمل تحت اشراف المدرس أو المرشد حتى يوفر التعزيز اذا اصاب ، وتجنب الاحباط عند الفشل وذلك بفتح الطريق الى الصواب .

٦ ـ امداد العميل بمعارف جديدة عن نفسه وعن بيئته وعن مستقبله ومطالبته بالعمل طبقا لهذه المعارف .

٧ ـ العمل على زيادة الثقة بالنفس ، ذلك بالبحث عن النواحى الايجابية فى ذات العميل وشخصيته ، وتعريفه بها ، وبيان كيف يمكن استغلالها فى تحقيق النجاح .

٨ ـ جعل الاهداف تبدو ممكنة ، وذلك عن طريق تفتيتها الى أهداف صغيرة وخطوات اولية يسهل تحقيقها .

٩ ـ الوصول بالعميل الى مرحلة الاستبصار والمعرفة ، وذلك بأن يفهم ان الحيل الدفاعية ، كالوهم الذى يلازمه مثلا ، يعطل ويهدد التغير المطلوب وكذلك العدوان ، والاتجاهات السلبية والنزعات الهروبية كالخوف من المحاولة مثلا ، وينبغى العمل على اكتشاف البدائل الممكنة ، لتخفيف وطأة الفشل اذا حدث حيث توجد بدائل اخرى .

١٠ ـ استخدام اساليب تكرارا لتدريب ووضع ما يراد تكراره تحت عناوين جديدة لتوفير عنصر الجدة والتخلص من الملل .

١١ ـ استخدام العلاقة الارشادية مع العميل كقوى مساعدة على تحقيق التغير وذلك بالوصول الى مستوى يدرك فيه العميل ما يلى :

(أ) ان المرشد يفهم انفعالاته ومشكلاته وكذلك انفعالات الاخرين المحيطين به .

(ب) انه مقبول بكل ماله وما عليه من غير خوف أو قلق .

(جـ) انه يستطيع فى ثقة كاملة التنفيس والتعبير عن كل ما يدور بخاطره وخاصة انفعالاته المكبوتة .

(د) ان يشعر بحرية اختيار ما يريد التحدث عنه أو الخوض فيه .

عقبات في طريق التغير المطلوب فى سلوك العميل :

هناك بعض العقبات التى قد تعرقل التغير او تعطله والتى ينبغى أن يضعها المرشد فى الاعتبار ومنها :

- ان التغيير مخيف ومثير للقلق دائما .

- التوقعات الكبيرة منه والتى لا تتفق مع الواقع ولا مع مستواه الحقيقى .

- عجز العميل عن الالتزام بخطوات العلاج .

- الرتابه او الروتينية التى احيانا ما تجذب العميل الى الوراء بدلا من أن تدفعه الى الامام .

نحو نموذج جديد لارشاد ذوى الدوافع المنخفضة من المتأخرين دراسيا :

يهتم علاج التأخر الدراسى الان بتاريخ الحالة وتتبع نموها ويعتمد النموذج الجديد - الذى لم يصل بعد الى درجة الصدق الامبيريقى - على فرضين اساسيين هما :

١ - انه من المرغوب فيه ان يستخدم التلاميذ قدراتهم على التعلم لتنمية انفسهم ومسئولياتهم الاجتماعية .

٢ - انه من الواجب ان يحصل كل تلميذ على المساعدة التى تمكنه من التكيف الدراسى الى الحد الذى يستطيع معه مواصلة النمو .

ويقتضى ذلك النموذج الجديد التشخيص والعلاج على النحو التالى :

(أ) التشخيص : ويجب ان يكون شاملاً للعوامل التي قد تسبب انخفاض الدافع ومنها :

١ - الصحة والتغذية : ويقتضى ذلك فحصا طبيا شاملا وتوجيه الاهتمام الى طريقة التغذية .

٢ ـ المهارات الاساسيه كثيرا ما يكون انخفاض التحصيل راجعا الى قصور في بعض المهارات الاساسية ، وخاصة مهارتى القراءة والكتابة ولهذا ينبغى أن يبدأ العلاج بهذه المهارات وتنميتها . ومن المهارات الاساسية التى كثيرا ما يغفل امرها ، هو كيفية او طريقة الدراسة أو التحصيل . أن التلاميذ يحتاجون الى تعلم استراتيجيات التحصيل وهى التركيز والتركيب والتمييز والتلخيص ونحوها .

٣ ـ الاتجاهات والقيم : وقد سبق الحديث عنها فى أول هذا الفصل .

٤ ـ ضغوط الابوين : يلاحظ انه قد يكون من اسباب فقد الدافع و انخفاضه تطرف الابوين فى الضغط على التلميد وحمله على التحصيل .

(ب)العلاج : تعتبرالوسائل الارشادية التالية من النماذج الجديدة فى علاج انخفاض الدوافع لدي التلاميذ المتأخرين :

١ ـ اسلوب ملاحظة رد الفعل :

ويقتضى هذا الاسلوب ان يسجل المرشد ما يدور فى المقابلة ، ثم يتيح فرصة سماع التسجيل ، ويقوم هو بملاحظة رد الفعل لدى العميل تجاه حديثه المسجل . ويقدم هذا الاسلوب الفرصة لمراجعة النفس والتعليق على بعض النقاط ، كما يتيح النظرة الموضوعية للذات ، ويفيد في التقليل من الحيل الدفاعية ، ويحدد المظاهر التى تحتاج الى تغيير .

٢ ـ اسلوب التعدد او الكثرة :

ويستخدم فى هذا الاسلوب اكثر من مرشد و اكثر من عميل ، وغالبا ما

يستخدم فى الارشاد الجمعى ، ويفضل ان يكون هناك مرشدومرشدة وذلك لاضفاء جو الاسرة على الجلسة الارشادية التي غالبا ما تجمع المشكلات المتشابهة .

٣ ـ اسلوب المدي الطويل :

وهو نوع من الارشاد الشامل الذى يستغرق زمنا طويلا ، ويهدف اولا الى تخفيف الانفعالات والتوترات . ثم الى تخليص العميل من الحيل الدفاعية كالعدوان والهروب ونحوها مما سبقت الاشارة اليه ويساعد هذا الاسلوب على تنمية الامانة فى الاتصال وفي عرض المشكلة دون لف أو دوران ، كما يكشف عن المشاعر الدفينة للغضب والعدوان وبتعلم العميل كيف يتعامل بكفاءة مع تلك الانفعالات السلبية .

٤ ـ اسلوب لعب الادوار المتعارضة :

ويقتضى هذا الاسلوب تحديد بعض الادورار المقننة ، ومطالبة التلميذ بأن يقوم بأدائها ، وذلك كان يطالب بأداء دور المدرس مع التلميذ ثم بأداء دور التليمذ مع المدرس . ويتيح هذا الاسلوب الفرصة للتعبير عن الادوار كما يدركها التلميذ وبتصورها ، وقد يكون من الممكن احضار المدرس او المدرسين موضع الشكوى ليلاحظوا التلميذ وهو يقوم بهذه الادوار من وراءستار وذلك ليعاونوا فى تحقيق العلاج .

٥ ـ الاسلوب السلوكى :

ويقتضى هذا الاسلوب بناء منهج يتضمن انواع السلوك المراد تعليمها

للتلميد ووضعه بطريقة مبرمجة . بحيث تتخلله المكافأة عقب كل خطوة ناجحة . ويتطلب هذا الاسلوب وقتا طويلا واتصالا يكاد يكون يوميا او على فترات قصيرة . وينبنى هذا الاسلوب على الفرض القائل بأن السلوك المرغوب اذا وقع فانه سوف يصبح عادة وتكرار وقوعه يؤدى الى تعزيزه وتثبيته . اذ أن النجاح فيه يعتبر احسن المكافآت التى تثبت الاستجابة .

واخيرا فانه لابد من الاحتفاظ بالانتباه الكامل للعميل طوال الجلسة الارشادية . وقد يقتضى ذلك استخدام الادوات واللعب والمباريات والانشطة التي تطلق التوترات الجسمية والانفعالية وتخففها دون أن تقطع أو تعرقل سلسلة التفكير خلال العملية الارشادية .

المحتويات

